

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Rok 2014

Radim Matys

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Projevy specifických poruch učení a chování žáků při
odborném výcviku

Symptoms of specific learning disabilities and behavioral
disorders of the pupil in vocational training

Vypracoval: Radim Matys

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Projevy specifických poruch učení a chování žáků při odborném výcviku, vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o specifických poruchách učení a chování, jejich projevech, a speciálně pedagogických přístupech při práci s nimi. Pomocí zpracovaných kazuistik na vybraný vzorek žáků, které sledují vývoj každého z jedinců, jsou mapovány specifické poruchy a jejich projevy, které jsou následně konkretizovány na situacích, které nastávají při odborném výcviku daného oboru, který je vyučován při výchovném ústavu. Uvedený diagnostický nástroj je nezastupitelný a nezbytný při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo tam, kde je vyžadován individuální přístup.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, odborný výcvik, kazuistika, intelektové schopnosti

Annotation

The bachelor's thesis deals with learning disabilities and behavior disorders, their signs, and special education techniques we can use for work with children with special needs. Case studies of selected students follow their development and help to describe specific disorders together with the behavior patterns, which can happen during vocational education in the setting of special education institution for children with behavior disorders. We find this diagnostic tool irreplaceable and necessary for education process with students with special needs, and for situation where the individual approach is highly required.

Keywords:

Learning disabilities, behavior disorders, vocational education, case study, intellectual abilities

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Poruchy učení	9
1.1 Pojem poruchy učení.....	9
1.2 Co jsou specifické poruchy učení	9
1.3 Etiologie.....	10
1.4 Diagnostika	11
1.5 Klasifikace	12
1.6 Lehká mozková dysfunkce a syndromy ADD a ADHD.....	13
1.7 Specifika vzdělávání a rozvoje osobnosti jedinců s dílčími deficity	13
1.8 Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení	14
2 Poruchy chování	17
2.1 Pojem poruchy chování.....	17
2.2 Etiologie.....	18
2.3 Klasifikace	19
2.4 Náprava a terapie	21
2.5 Možnosti a předpoklady inkluzivního začleňování osob se sníženou sociální adaptací a sociálním znevýhodněním do společnosti	21
2.6 Jaké jsou důvody „problémového žáka“	22
2.7 Úspěšné strategie v práci s „problémovými“ žáky	24
PRAKTICKÁ ČÁST	33
3 Vymezení předpokladů.....	33
4 Kazuistiky.....	34
4.1 Kazuistika č. 1	34
4.2 Kazuistika č. 2.....	41
4.3 Kazuistika č. 3.....	45

4.4	Kazuistika č. 4.....	48
4.5	Kazuistika č. 5.....	52
4.6	Kazuistika č. 6.....	56
5	Specifikace projevů poruch	64
5.1	Kazuistika č. 1.....	64
5.2	Kazuistika č. 2.....	64
5.3	Kazuistika č. 3.....	65
5.4	Kazuistika č. 4.....	66
5.5	Kazuistika č. 5.....	67
5.6	Kazuistika č. 6.....	68
6	Závěr	69
7	Seznam použité literatury:	71

ÚVOD

Jako téma své závěrečné práce jsem si vybral problematiku projevů specifických poruch chování a projevů specifických poruch učení žáků, a to při odborném výcviku. Ke zvolenému tématu přistupuji proto, že pracuji jako učitel na odborném výcviku oboru „36-67-E/02 Stavební práce“ s dětmi, které výše uvedené poruchy mají, neboť tento je zřízen při výchovném ústavu, kam jsou děti se specifickými poruchami chování umísťovány a zpravidla jsou u nich diagnostikovány i specifické poruchy učení. Kombinace těchto dvou oblastí poruch, se kterými se u dětí setkáváme, umocňuje obtížnost jejich vzdělávání, proto považuji orientaci v projevech uvedených poruch za neopominutelnou součást teoretické přípravy pedagoga, který se na vyučování takových dětí podílí.

Protože průměrně v pětileté periodě dochází k fluktuaci učitelů na odborném výcviku uvedeného oboru a jedná se zpravidla o starší kolegy zdatné po řemeslné stránce, nikoli stránce pedagogické (jedná se o lidi, kteří pracovali v oboru, nikdy nevyučovali a vzhledem k jejich předdůchodovému věku o studiu pedagogického minima neuvažují), objevují se téměř se železnou pravidelností problémy při vyučování, které vzdělávání dětí se specifickými poruchami chování a učení sebou může přinášet a také samozřejmě přináší.

Jelikož se ve své práci orientuji na odborný výcvik, je zcela patrné, že z diagnostikovaných poruch učení se tady projevují pouze některé, nebo tyto nevyzní v takové míře, jako při teoretickém vyučování. Naopak poruchy chování dominují, což značně a zcela evidentně proces vyučování jako takový silně narušuje a negativně ovlivňuje. Dále vnímám, že učitelé odborného výcviku jsou teoretickými znalostmi z pedagogiky obecně míjenými kantory (a oni sami tento obor také míjejí), rozhodl jsem se pro toto téma ve své závěrečné práci. Popsaný jev je na naší škole průvodní, nikdo se dosud této skutečnosti nevěnoval a připadá mi tak, že jsou tito učitelé ponecháni pedagogickému procesu napospas.

První část práce je zpracována jako pojednání o specifických poruchách učení a chování, dále jejich projevech a speciálně pedagogických přístupech v práci s nimi.

Druhá, praktická část, prostřednictvím kazuistické diagnostiky, která je zpracována na vybraný vzorek žáků, který je poměrem jedna ku jedné zastoupen žáky z prvního a druhého ročníku, specifikuje konkrétní poruchy a jejich projevy v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy učení

1.1 Pojem poruchy učení

Jelikož součástí této diplomové práce bude popis projevů specifických poruch učení a chování, se kterými se jako učitel odborného výcviku setkávám, je nezbytné nejprve tyto poruchy terminologicky uvést.

Josef Slowík (2008, str. 123), uvádí, že „poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, resp. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Protože samotné poruchy učení nejsou charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu nebo v chování a v minulosti byly rozpoznávány zřídka, leckdo dodnes pochybuje o jejich existenci, a dokonce i někteří učitelé považují diagnózu poruch učení stále jenom za jakýsi moderní fenomén, který dříve či později vymizí. Ve skutečnosti můžeme objevit příznaky poruch učení nejenom u lidí v poměrně vzdálené historii, ale také v každém kulturním a jazykovém prostředí. Zatímco u lehčích forem těchto poruch je zřetelný např. vliv stavby jazyka prostředí, v němž jedinec žije, současně také výukových metod používaných ve vzdělávání, vzdělávacího nátlaku, zdravotních a sociálních podmínek nebo úrovně odborné péče, těžké formy poruch jsou na jazykových a kulturních faktorech prakticky nezávislé. Podle Matějčka (1995) se diagnostikované poruchy učení objevují přibližně u 2% dětí, reálně však lze určité symptomy těchto poruch nalézt u podstatně většího množství jedinců, tj. až u 15% naší populace. Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.

1.2 Co jsou specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení mohou být podle Selikowitze (2000, str. 11), definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním

v jedné nebo více oblastech učení. Abychom plně porozuměli této definici, musíme si odpovědět na určité otázky. Které oblasti učení jsou postižené? Co je to „významný nedostatek“? Které další příčiny obtíží musí být vyloučeny?

Oblasti učení postižené ve specifických poruchách učení mohou být rozděleny do dvou skupin. První skupina se skládá ze základních vědomostí: čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk (jak porozumění, tak vyjádření). Měříme relativně jednoduché vědomosti, které mají základní význam k úspěchu ve škole. Druhá skupina se skládá z oblastí učení, které jsou též životně důležité, ale jsou takto mnohem méně chápány. To zahrnuje učení se takovým vědomostem jako vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů. Děti mohou mít postiženu jen jednu oblast nebo i několik. Existují dobré důvody, proč seskupovat tyto poruchy. Poruchy v odlišných oblastech učení jsou úzce spjaté. Často se jich u dítěte vyskytuje více, více se vyskytují u chlapců, všechny sdílejí stejné teorie, všechny mají stejné principy usměrňování.

1.3 Etiologie

Protože nejde o běžné, ale skutečně velmi specifické obtíže žáka se zvládáním školních nároků, setkáváme se někdy také s termínem specifické poruchy učení. Příčinnou není nedostatek snahy, nebo dokonce lajdáctví dítěte, příp. patologie rodinného prostředí nebo snížená inteligence., poruchy učení je obvyklé diagnostikovat pouze u jedinců s alespoň průměrnou, či dokonce nadprůměrnou hodnotou IQ. V případě výrazně podprůměrné inteligence by šlo o mentální postižení, kdy je omezená schopnost učit se jedním z charakteristických symptomů vázaných na celkové snížení intelektu, nikoliv na specifickou poruchu učení., někdy se ovšem můžeme u osob s lehkou mentální retardací setkat s diagnostikou tzv. dyslektických příznaků nebo obtíží (Zelinková, 2005). Mnozí autoři (Pipeková, 2006) zdůrazňují v souvislosti s etiologií poruch učení problematiku vývoje řeči, která je úzce spojena se všemi verbálními operacemi (především čtením a psaním), a také s vývojem myšlení., ne všechny poruchy ovšem souvisí s verbální oblastí – u tzv. neverbálních poruch učení vycházejí dominantní obtíže např. z nedostatečné prostorové nebo pravolevé orientace, deficitů paměti, omezení motorických schopností nebo schopností vnímání rytmu atd.

(Zelinková, 2005, Vitásková, 2003). Tyto a další tzv. dílčí deficity (obtíže v oblasti pozornosti, paměti, zrakové a sluchové diferenciaci atd.) mají zcela zásadní význam v symptomatologii poruch učení. Co tedy může být příčinou poruch učení? Přibližně v polovině případů bývá jako jejich pravděpodobná příčina diagnostikována lehká mozková dysfunkce (LMD), tedy následek drobného organického poškození mozku, které vzniká nejčastěji v prenatálním nebo perinatálním období (zapříčinit je mohou prenatální teratogenní faktory nebo komplikace při porodu). Významnou roli hrají hereditární (dědičné) vlivy, u nichž se předpokládá souhrnně až 60% zastoupení v etiologii poruch učení (v nedávné minulosti byla dokonce medializována zpráva o identifikování genu dyslexie v DNA člověka). Uvedené příčiny se mohou objevovat ve vzájemné kombinaci, ale až v 15% případů stále je etiologie nejasná, případně se usuzuje na souvislost s neurotickými nebo psychickými obtížemi (Zelinková, 2005, Pokorná, 2001).

1.4 Diagnostika

Projevy poruch učení je možné precizně diagnostikovat až na začátku školního docházky, i když prognosticky je lze vysledovat už v předškolním věku období, kdy dítě zahajuje intenzivní přípravu na školu a začíná se u něj systematicky s rozvojem školních dovedností (Vitásková, 2003). Podezření na poruchu přichází tedy často od rodičů, a zejména pak učitele dítěte, kteří zaznamenávají odchylky jeho výkonu, ten zpravidla v některých situacích a oblastech neodpovídá inteligenci, schopnostem a předpokladům jedince. Nezřídka můžeme u dítěte pozorovat velké rozdíly a výkyvy při výkonech v různých školních předmětech. Každý učitel by proto měl být schopen zvládnout základní diagnostiku a identifikaci projevů specifických poruch učení v běžném školním prostředí. Odbornou diagnostiku poruch učení provádějí školská poradenská zařízení – nejčastěji pedagogicko – psychologické poradny, případně speciálně - pedagogická centra. Vyšetření by mělo vždy vycházet z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, dále pak úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání a apod.), ale také podmiňujících funkcí (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči atd.). Důležitou součástí je také vyšetření laterality, která se může ve svých rizikových typech (zkřížená lateralita nebo ambidextrie) rovněž stát faktorem podporujícím projevy poruch učení.

1.5 Klasifikace

Poruchy učení lze diferencovat a klasifikovat podle několika různých kritérií. Nejznámější a nejčastěji používané je dělení podle postižení školních dovedností., názvy jednotlivých poruch jsou pak odvozeny s řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu (poruchu čtenářských schopností např. označujeme termínem dyslexie, porucha psaní je dysgrafie atd.).

Klasifikace poruch učení podle postižených školních dovedností

dyslexie	specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché přečítání slova před jeho vyslovením)
dysgrafie	specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou
dysortografie	specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek); vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií
dyspraxie	specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci (např. při hrách, sportu, manuálních činnostech apod.)
dysmúzie	specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby; jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus
dyskalkulie	specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.
dyspinxie	specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.

1.6 Lehká mozková dysfunkce a syndromy ADD a ADHD

Drobné organické poškození mozku, o kterém jsme se již zmínili v souvislosti s etiologií poruch učení, bylo dříve označováno jako lehká dětská encefalopatie (LDE). Patologické změny jsou ale v tomto případě skutečně minimální, takže se projevují spíše určitými dysfunkcemi než závažnými symptomy (název může evokovat mylnou představu jakéhosi poškození mozkových buněk, ačkoliv ve skutečnosti problém spočívá v narušeném přenosu vzruchů a informací).

Lehká mozková dysfunkce (LMD) je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy. Jeví se tak jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů. Projevuje se hyperaktivitou nebo jevem opačným – hypoaktivitou. Kucharská (1997, str. 71). Jedná se o projevy jako je nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.

V současnosti se pro potíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí užívá několika dalších názvů, které souvisí spíše s projevy těchto poruch než s jejich příčinami; setkáváme se proto častěji se zkratkami ADD (Attention Deficit Disorders – syndrom poruchy pozornosti) nebo ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou). Právě s těmito syndromy bývají nejčastěji spojeny specifické poruchy učení, protože narušená pozornost a schopnost soustředění mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv. Syndrom ADHD je charakteristický navíc specifickou poruchou chování, která vyplývá z hyperaktivních projevů. Train (1997, str. 26 – 27).

1.7 Specifika vzdělávání a rozvoje osobnosti jedinců s dílčími deficity

Kromě specifických metod a přístupů ve vzdělávání a výchově těchto dětí je důležité respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost, náladovost, vhodné je strukturovat učení, vymezovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především k nim přistupovat s vysokou mírou tolerance, trpělivosti a klidu. Právě zklidnění a zachování pravidelnosti a rytmu ve všech činnostech je základním předpokladem úspěchu při jejich výchově, vzdělávání a rozvoji jedinců s dílčími deficity.

Zejména hyperaktivní děti mívají ve škole značné problémy, stávají se často problémem pro učitele a vychovatele a nesprávný přístup ze strany pedagogů, ale i rodičů může situaci ještě více komplikovat. Pro učitele to znamená porozumět např. tomu, že žák s diagnostikovanou hyperaktivitou není schopen delší dobu klidně sedět a soustředit se na vypracování náročného úkolu – možnost pohybovat se, projít se po třídě při rozdávání sešitů nebo třeba smazat tabuli je pro něj nejen signálem pochopení ze strany pedagoga, ale především neocenitelnou příležitostí uspokojit silnou potřebu tělesné aktivity, která je mu vlastní a kterou nedokáže bez negativních následků dlouhodobě potlačovat.

Podobné porozumění a respekt vyžadují i všechny poruchy učení; nutit např. dyslektika ke čtení dlouhého složitého textu před celou třídou je nejenom nesmyslnou a neefektivní ztrátou času, ale zároveň naprosto zbytečným zážitkem neúspěchu pro takto handicapovaného žáka, u kterého tím maximálně můžeme posílit nechuť ke čtení a možná i ke vzdělávání celkově. Naopak pochvala, povzbuzení a trpělivá soustavná pozitivní motivace ve výchově a vzdělávání vedou zpravidla ke znatelnému zmírnění projevů poruch učení a chování. Train (1997, str. 31).

Mimořádně důležitá je v případě dětí s dílčími deficity spolupráce mezi školou a jejich rodinou. Bez respektování určitých výchovných pravidel a také pomoci rodiny při domácí přípravě dítěte, resp. i při nápravě jeho poruchy není možné dosáhnout výraznějšího trvalého zlepšení, na kterém by mělo oběma stranám záležet.

1.8 Strategické zásady pro nápravu specifických poruch učení

Pokud jsme přijali názor, že specifické poruchy učení se vyznačují značnou pestrostí obtíží, musíme tomu přizpůsobit i strategii nápravy, uvádí Pokorná (2000, str. 213). Prvním předpokladem by mělo být zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi. Individuální bývá i průběh nápravy, který souvisí s příčinami, intenzitou a množstvím obtíží, ale i osobnostními rysy dítěte a možnostmi jeho okolí. Proto je pak důležité stále znovu individuálně prověřovat nápravný postup a modifikovat jej v průběhu terapie.

Individuální vedení dítěte je předpokladem i pro zajištění ostatních strategických zásad. V duchu systémového pojetí je třeba, abychom psychologicky analyzovali celkovou situaci dítěte. Předně jde o vztah dítěte k učení, který je často ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve škole lepších výsledků. To je základem analýzy vztahu mezi rodiči a dítětem.

Další zásadou úspěšné nápravy je co nejpresnější diagnostika obtíží dítěte, aby se na ně mohla soustředit náprava. Nápravné techniky jsou alternativními způsoby nácviku určitých jevů. Není účelné jimi nacvičovat něco, co dítě zvládá. Nejen že ztrácíme čas, který jsme mohli naplnit užitečněji, ale můžeme i narušit a zkomplikovat jev, který dítě dříve pochopilo. Kromě toho, že stanovíme diagnózu obtíží, a tím určíme oblasti, které musíme u dítěte rozvíjet, jaký postup zvolíme, s jakou metodikou nápravu začneme, je důležité stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. To znamená, aby nebyla příliš snadná ani příliš obtížná. Lehká cvičení dítě neinspirují, naopak je nudí, a příliš těžká cvičení vzbuzují strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti. Další důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch, a to úspěch v té činnosti, kde selhávalo. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivační impuls. Zážitek úspěchu dítě prožívá jako svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje. Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. To předpokládá na jedné straně, že nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo dostatečné úkoly předchozí. Na druhé straně obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem dítěte. Dítě má být schopné pochopit, a proto i zvládnout těžší úkol. Tato kontinuita jednotlivých cvičení musí být stanovována individuálně, aby dítě neztratilo odvahu a zájem o práci. Další zásadou strategie při práci s dětmi je pracovat pravidelně, pokud možno denně. Jestliže chceme určitou schopnost či dovednost u dítěte nacvičit, musíme s ním pracovat co nejsystematičtěji. Při nápravě bychom měli vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním. Jen pasivním opakováním nebo řešením úkolu nemá smysl. Dítě, které má pracovat aktivně, uvědoměle, se musí dokonale soustředit. Měly by být vytvořeny takové podmínky, aby mohlo optimálně koncentrovat svou pozornost. Náprava specifických poruch učení obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. Kdo pracuje s dětmi,

které trpí poruchou učení, musí projevit hodně trpělivosti. Aby byla náprava poruch učení úspěšná, je nutné každou funkci, která je u dítěte nedostatečně rozvinuta a vede k určité dovednosti, dovést do její dokonalosti. To znamená, že musíme určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována. Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit. Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu.

2 Poruchy chování

2.1 Pojem poruchy chování

Slowík (2008, str. 135) uvádí, že problémy spojené s přizpůsobivostí v běžném sociálním prostředí, respektováním autorit a obecně přijímaných pravidel společenského soužití mohou být zpravidla zahrnuty pod pojmem poruchy chování, které patří v rámci speciální pedagogiky do oblasti etopedie. Slovník etopedické terminologie obsahuje mnoho obecně velmi známých a stále více frekventovaných pojmů, jako jsou např. mravní narušenost, delikvence, kriminalita atd. Poruchy chování jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny. (Klíma, 1987)

Dále Vágnerová (1999, str. 274) uvádí, že „Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni rozumových schopností. Dispozice k poruchám chování je multifaktoriální. Projeví se zde jak biologické předpoklady, tak vliv mnoha sociálních faktorů. Poruchy chování v dětském věku lze rozdělit na neagresivní a agresivní.

Při diagnostice poruch chování je potřebné postupovat s opatrností a důsledně diferencovat příčiny, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování, které zapříčinil např. syndrom ADHD, nebo od přirozených výkyvů v chování typických pro některá vývojová období či výjimečné situace v životě člověka (např. období vzdoru, období puberty a adolescence apod.). Nestandardní odchylky od akceptovaných projevů chování jsou výstižně označovány termínem sociální deviace, který zdůrazňuje souvislost těchto odchylek s hodnotovým systémem a pravidly chování platnými v konkrétním sociálním prostředí (ve společnosti, v sociální komunitě). Ačkoliv se můžeme setkat i s pozitivními sociálními deviacemi, zpravidla jde o tendence k odchylkám negativním směru – proto jsou takové projevy hodnoceny jako sociálněpatologické. (Vágnerová, 2004). Poruchy chování mohou mít velmi širokou škálu projevů – u dětí a dospívajících bývají nejčastěji uváděny:

- zlozvyky, lhaní, krádeže, záškoláctví, útoky, toulání, agresivita a šikanování, patologické závislosti (drogové závislosti včetně alkoholismu a nikotinismu, gamblerství, závislosti na kultech nebo sektách apod.), sexuální deviace, sebevražedné (suicidální) jednání atd.

Hodnocení chování a jeho patologických projevů u konkrétního člověka je závislé na nastavení sociálních norem společnosti, ale také na tolerančním limitu, který bývá určován mimo jiné tradicí, kulturou, náboženstvím apod. Určující soubor hodnot uznávaných napříč společnostmi se obvykle označuje jako morálka, její aplikace v konkrétních situacích má podobu etického chování. Posuzování některých projevů chování může být velmi subjektivní a citlivé. To, co např. jeden učitel označuje za drzost, vzdorovitost, nebo dokonce agresivitu žáka, hodnotí druhý jako formu asertivního chování. Hranice mezi agresivitou a asertivitou je do velké míry kulturně podmíněná. (Vágnerová, 2004).

2.2 Etiologie

Poruchy chování jsou nejčastěji vázány na sociálně podmíněné příčiny – nepodnětné nebo patologické rodinné prostředí, nesprávné výchovné postupy, vliv negativně orientovaných vrstevnických skupin atd. U řady jedinců s poruchami chování je ovšem možné nalézt patologické změny osobnosti, resp. psychické poruchy a onemocnění (asociální poruchy osobnosti, afektivní poruchy, neurotické projevy chování apod.), příp. mentální postižení nebo projevy hyperaktivity. V takových případech bychom měli považovat projevy nestandardního chování spíše za symptomatické a přístup k diagnostice, nápravě nebo terapii se od ryze sociálně podmíněných poruch bude v některých ohledech výrazně odlišovat (v případě psychické poruchy nebo onemocnění je např. možná efektivní medikace nebo psychoterapie apod.). Při kvalifikaci etiologických faktorů poruch chování se můžeme setkat s rozdělením těchto vlivů do tří skupin (viz např. Kocurová, 2002):

- predisponující – dědičnost, pohlaví, asociální porucha osobnosti, LMD, lehká mentální retardace apod.,

- preformující (socializační) – vliv rodiny, školy, vrstevnických skupin apod.,

- provokující – krize, věkové období (např. adolescence) apod.

U poruch chování je častá kombinace různých příčin – tedy faktorů psychologických, sociálních a dalších, proto se zpravidla uvádí v etiologii těchto poruch jejich multifaktoriální povaha. Jedním z moderních témat je role vlivu médií na delikvenci a kriminalitu dětí mládeže. Řada výzkumů potvrdila zřejmé souvislosti např. mezi vnímáním násilí ve společnosti a způsoby jeho medializace (Matoušek, 2003)., identifikovat tento vliv jednoznačně jako hlavní příčinu patologického chování u konkrétního jedince bude však patrně vždycky obtížné a těžko prokazatelné.

2.3 Klasifikace

Poruchy chování a sociální přizpůsobivosti představují velmi pestrou škálu různých projevů napříč všemi věkovými kategoriemi, sociálními vrstvami atd.

Klasifikace poruch chování

podle vlivu na socializaci jedince	socializované poruchy (jedinec má přiměřené sociální vazby v rodině i mimo ni) nesocializované poruchy (hlubší vztahy jedince zejména k vrstevníkům jsou narušené nebo chybí)
podle příčin	psychologicky podmíněné poruchy (poruchy chování na podkladě patologických stavů psychiky, psychických poruch nebo onemocnění) sociálně podmíněné poruchy (odchylky v chování způsobené vlivem sociálního, nejčastěji rodinného prostředí)
podle agresivity	agresivní poruchy neagresivní poruchy

podle stupně společenské zá- važnosti	<p>disociální chování – nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy (např. zlozvyky, vzdorovitost, negativismus, lež atd.)</p> <p>asociální chování (porušování společenských norem, které intenzitou nemusí překračovat právní předpisy, např. záškoláctví, útěky, závislostní chování, apod.)</p> <p>antisociální chování – protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, porušování platných zákonů, kriminalita (např. krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, vystupňované násilí atd.)</p>
podle věku	<p>děti (6-15 let)</p> <ul style="list-style-type: none"> - dětská delikvence a predelikvence - prekriminalita <p>příznačná je skupinovost, malá připravenost a promyšlenost, vázanost především na rizikové období (počátek školní docházky, puberta)</p> <p>mladiství (15-18 let)</p> <ul style="list-style-type: none"> - juvenilní delikvence - kriminalita mladistvých <p>vázanost zpravidla na období dospívání (sociální změny, vliv vrstevníků, zvláštnosti psychosomatického vývoje, sociální nezralost), časté recidivy</p> <p>Dospělí (nad 18 let)</p> <ul style="list-style-type: none"> - kriminalita dospělých <p>závažná a rozsáhlá trestná činnost, časté recidivy</p>

2.4 Náprava a terapie

U poruch chování podmíněných sociálními vlivy se nabízí možnosti účinné prevence i nápravy. Pozitivní úprava sociálních a výchovných podmínek (např. rodina a výchovné přístupy) nebo změna sociálního prostředí může v některých případech předejít mnoha problémům a odstranit i většinu patologických projevů v chování. Vstřícnost k takovým změnám zpravidla nebývá veliká a k účinnému řešení potíží dochází většinou až v pozdním stadiu, kdy má dítě nebo dospívající jedinec zafixovanou už řadu nezdravých stereotypů a jeho sociální vazby mu prakticky nedovolují sociálně patologické prostředí jednoduše opustit nebo oprostít se od jeho vlivu. Jak se často říká, prevence není nikdy dostatek. Nejúčinnější je předcházet vzniku poruch v dětském věku a v období dospívání, kdy si člověk vytváří, resp. aktualizuje vlastní hodnotový systém a automatické vzorce chování. Jestliže rodina ve své výchovné roli selhává, může nabízet preventivní funkci pouze škola, resp. další instituce a organizace, které se školami většinou úzce spolupracují: Pedagogicko – psychologické poradny, střediska výchovné péče, krizová a kontaktní centra (K-centra), nízkoprahová zařízení a kluby pro děti a mládež podle svého zaměření nabízejí klientům zejména preventivní volnočasové aktivity, krizovou intervenci, prevenci a péči týkající se patologických závislostí (drogy, gamblerství atd.) a další podporu v životních náročných situacích.

2.5 Možnosti a předpoklady inkluzivního začleňování osob se sníženou sociální adaptací a sociálním znevýhodněním do společnosti

Sociální integrace osob se sníženou sociální adaptací (např. poruchami chování), resp. se sociálním či sociokulturním znevýhodněním je závislá na některých zásadních vlivech. Především je důležitá etiologie tohoto handicapu u konkrétního jedince., lidé se závažnými psychickými poruchami mají jinou prognózu sociálního začlenění a zlepšení své životní situace než ti, u kterých celý problém spočívá v patologii rodiny, takže se změnou sociálního prostředí mohou být nastartovány relativně rychlé pozitivní změny. Vždy je potřebná dlouhodobá systematická intervence a pomoc v různých oblastech života, např. bydlení, zaměstnání či využívání volného času.

V mnoha případech je předpokladem úspěšného společenského začlenění jedince se sníženou sociální adaptací vhodná kombinace sociální, zdravotní, psychologické a speciálně pedagogické péče. Velmi podstatné je hledání nových cest a opatření omezujících rizika sociální exkluze u těch skupin i jednotlivců, kteří jsou tímto fenoménem mimořádně ohroženi. Osoby s poruchami sociální adaptace a jakýmkoliv sociálním znevýhodněním mezi ně jednoznačně patří. Zamýšlet se musíme také nad směřováním naší společnosti a jejími převažujícími hodnotovými systémy. Poněkud cize nám začínají znít slova jako svědomí, zodpovědnost, poslušnost apod. Tyto pojmy přitom s chováním člověka velmi úzce souvisí a jsou rozhodující pro jakýkoliv proces i výsledek rozhodování člověka v každodenním životě (Fuchs, 2003). Jako nejlepší cesta v prevenci poruch chování se z tohoto pohledu jeví prosociální výchova, která může už v zásadním období dětství a dospívání zmírnit egoistické, materialistické a další negativní faktory při vytváření individuální struktury hodnot člověka.

2.6 Jaké jsou důvody „problémového žáka“

Auger, Boucharlat (2005, str. 15 - 16) uvádějí, že problémové chování mnohých žáků nám mohou osvětlit ekonomické, sociální a psychologické aspekty.

➤ Ekonomický a sociální aspekt

Mnoho mladých lidí se dnes musí konfrontovat s nefunkčním společenským prostředím a s jevy, jako je nezaměstnanost, krize rodiny, krize hodnot, které nás nutí znovu zvažovat platnost cílů a obsahu vzdělávání a používaných metod. Zvyšování ekonomické a sociální úrovně působí v mysli mladých lidí zmatek a vyvolává u nich i u jejich rodin stále větší pochybnosti o efektivitě vzdělávání a potřebnosti vědění, které už nejsou přímou devízou pro profesní život. Rodinná rovnováha může být narušena nejistou vidinou práce, která se dotýká mnoha rodičů. Rodiče, kteří se s tímto problémem setkají, se musí potýkat s tolika těžkostmi (materiální nejistota, zpochybnění profesních kvalit, pocity méněcennosti apod.), že jim už pro děti nezbyvá dostatek prostoru a nedokážou sledovat jejich pokroky ve škole. Ani nestabilita rodinných vztahů, zvyšující se rozvodovost a narůstající počet rodin, v nichž dítě vyrůstá s jedním rodičem, mladým lidem nenapomáhají budovat vlastní osobnost, protože v takových

podmínkách hrozí, že si rodiče ze svých dětí vytvoří „náhradní“ partnery. Mnoho rodičů dává přednost citovým vztahům na úkor výchovného působení na své dítě. Vyhýbají se zákazům a příkazům, mají na své děti malé nároky a snaží se vyhnout jakýmkoli konfliktům. To, že se na děti nekladou žádné nároky, spolu s možným pocitem dětí, že si mohou všechno dovolit, vede k tomu, že mladí lidé ve škole nerespektují stanovená pravidla a odmítají přistoupit na požadavky učitelů. Kromě toho zaznamenaly tradiční hodnoty, které zprostředkovávala škola, jako je práce, vlohy nebo úsilí, jistý úpadek. Jak potom mohou být studenti citliví k tématu pozitivního přínosu práce nebo úsilí ve společnosti, když se tyto hodnoty zpochybňují a nemají patřičnou váhu? Objevuje se tedy otázka po tom, jaký smysl má škola, a obecněji jaký smysl má život.

➤ Vztahy s učiteli

Tyto vztahy, které mladý člověk vnímá velmi citlivě, jsou provázeny dvěma zásadními procesy – identifikací a projekcí. Identifikace – je psychologický proces, během něhož subjekt napodobuje vzhled, vlastnosti a další atributy jiného subjektu a zcela nebo částečně se mu přizpůsobí. Vědomé *já* (ego) se formuje skrze postupný a nepřetržitý tok identifikací. Dítě se identifikuje nejprve s rodičovským modelem, zatímco v období dospívání hledá identifikační modely jinde – mezi známými osobnostmi, idoly, mezi staršími přáteli, ale také mezi dospělými mezi staršími přáteli, ale také mezi dospělými ve svém okolí a zvláště mezi učiteli a vychovateli, se kterými je v kontaktu. Mladý člověk je může dokonce vnímat jako náhradu za rodiče a vyžadovat od nich citovou podporu. Projekce – je psychologický proces, při které se určitá osoba připodobňuje k osobě druhé. Například žák si může promítat obraz svého otce do učitele., a bude s ním tudíž jednat stejně, jako by jednal se svým otcem. Může se tak stát, že agresivní a nevysvětlená reakce vůči učiteli představuje opakující se konfliktní chování, které student prožívá s rodičem, nebo je vyjádřením tohoto konfliktu, který nemůže vypuknout doma. Z pohledu psychoanalýzy determinují vztahy dítěte k otci a matce částečně chování vůči škole a učiteli. Projekce může mít ještě i jinou podobu – žák může u svého učitele předpokládat takové pocity a přání, kterých by se rád zbavil. Například si může myslet, že se na něj učitel zlobí nebo si o něm něco myslí, že je neschopný, zatímco to jsou jeho vlastní agresivní nálady a nízké

sebevědomí, které ho ovládají. V každém případě se žák takto neobrací na osobu svého vyučujícího, ale na obraz, který si vytvořil. O takové situaci říkáme, že vyučující slouží žákovi jako tzv. projekční plátno. Do něj si mladý člověk často promítá vlastní problémy a konflikty. Projekce neboli přenos není specifický jev pouze pro období dospívání, ale právě v tomto období má zvláštní důležitost. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 20 - 21)

2.7 Úspěšné strategie v práci s „problémovými“ žáky

Jak učitelé vnímají „problémové“ žáky

Na základě rozhovorů s učiteli, kteří působili na středních školách a setkali se ve své praxi s problémovými žáky a na dané škole byli považováni za ty, kteří s nimi umějí pracovat, byly vytvořeny kategorie podle témat, které se nejvíce vyskytovaly v jejich odpovědích.

Problémový žák je takový žák, který:

- „se špatně učí, má potíže s učením“;
- „výrazně narušuje kázeň ve třídě“;
- „je sám se sebou nespokojený“;
- „má osobní nebo psychické problémy“;
- „je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach“
- „má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost“

Učitelé v souvislosti s „problémovými“ žáky hovoří nejčastěji o jejich špatné kázni – odmítavých postojích a agresivitě:

„Všechno odmítají, odmítají obecně všechny dospělé“

„Jsou to žáci agresivní, kteří mají tendenci druhé napadat.“

Učitelé, kterým se dařilo s takovými žáky pracovat, se nenechali otrávit podobnými odmítavými postoji a projevy agresivity, ale pokusili se chování žáků pochopit a uvědomili si, že mají před sebou zranitelné a nešťastné mladé lidi. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 51 - 52)

Přístup učitelů k „problémovým žákům“

- Přijetí – je potřeba, aby měli žáci pocit, že jim někdo naslouchá, že jsou přijímáni
- Tělesný postoj – důležitý je fyzický postoj – nebát se jít k žákovi blízko
- Respekt vůči žákovi – je potřeba respektovat to, jací jsou – jejich schopnosti i nedostatky. Žák má právo být respektován – učitel se k němu musí chovat slušně, nesmí být agresivní. Učitel se musí snažit být k žákům vnímavý, dávat si pozor jak s nimi hovoří
- Potřeba být k dispozici – je potřeba žákům naslouchat, více naslouchat než mluvit
- Uvolnění - zavedení chvilky na zklidnění a odpočinek, ve třídě je potřeba mít možnost se zasmát a uvolnit se. Zařazovat pauzy, při kterých se s žáky diskutuje

- Nutnost zachovat klid – reagovat klidně, rozvážně, bez křiku
- Překonání odstupu – reakce žáků nevztahovat na svou osobu jako útok proti mé osobě

Tyto aspekty uvádí učitelé v přístupu k „problémovým“ žákům za důležité. Spolu s nimi zdůrazňují ještě to, že je nezbytné, aby ve třídě existoval řád a pravidla. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 52 - 54).

Žák musí mít naprostou jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoli a že učitel má pod dohledem to, co se ve třídě děje. Právě ve škole si má mladý člověk na rovině intelektuální a společenské osvojit určitá pravidla. Auger, Boucharlat (2005, str. 69) dále uvádějí, že aby se mu to podařilo, potřebuje se stýkat s dospělými, kteří se těmito pravidly řídí, určují hranice a dávají podněty, a kteří mají jasné požadavky, to znamená, že se dokážou konfrontovat s chováním dospívajících a s jejich požadavky. Jestliže má být škola místem, kde se žáci učí demokracii, musí tedy umožňovat, aby se žáci podíleli na utváření společných pravidel. Pokud se totiž žáci podílejí na vzniku pravidel, směřují tak ke svobodě, která není ničím jiným než poslušností vůči svobodně zvoleným zákonům. Navíc jsou schopni taková pravidla respektovat mnohem lépe, než když se pouze podřizují dospělým nebo musí poslouchat nařízení, k nimž se nemohou nijak vyjádřit. Jestliže žák porušuje pravidla (a pokud nepomáhá domluva), musí být konfrontován se sankcemi a s nápravou. Sankce fungují vlastně jako hranice, které pomáhají jedinci budovat vlastní osobnost. Trest a požadavek nápravy pomáhají jedinci budovat vlastní osobnost. Trest a požadavek nápravy pomáhají u mladého člověka v některých případech zmírnit pocit viny. V opačném případě může být pocit viny příliš silný a může vést až k tomu, že se mladý člověk začne trestat sám. Bohužel sankce bývají velmi často neúčinné, protože žák ne vždycky rozumí tomu, jaký má trest smysl. Může to chápat jako projev moci dospělého člověka, i když tomu tak ve skutečnosti není. Trest je potom vnímán jako pomsta toho, jehož moc je zesměšněna. Může dokonce z viníka udělat oběť a ověňčit ho slávou mezi spolužáky. Trest musí mladého člověka vychovávat k zodpovědnosti a k respektu vůči ostatním. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 72 - 74).

- Řád, pravidla, hranice – stanovení na začátku roku, žákům to poskytuje pocit jistoty
- Pro všechny stejná pravidla – ke všem žákům se musí přistupovat stejně přísně, pro všechny platí stejná pravidla
- Důslednost – nutno trvat na dodržování dohodnutých pravidel
- Citlivost při udělování trestů – adekvátní udělování trestů, pouze pokud dokážeme na jeho splnění trvat
- Dospělé chování – k dospělým lidem je třeba se chovat dospěle

Motivace žáků

Motivovat žáky podle Auger, Boucharlat (2005, str. 77 - 78), znamená vytvářet takové podmínky, které je podněcují k určitému jednání, stimulovat je, uvést v pohyb nebo uvolnit u „problémového“ žáka to, co je zablokované, aby zjistil, že je možné jednat také jiným způsobem, než jak byl zvyklý. Při stimulaci chuti do učení u „problémových“ žáků je nutné brát v úvahu jejich potřeby a přenechat jim určitou možnost ovlivňovat to, co a jak se budou učit.

Faktory podporující motivaci žáka

- Motivace učitele – kdo chce motivovat druhé, musí být sám motivován. Motivovat druhé předpokládá vydávat značné množství energie – platí to obzvlášť v případě tkz. „problémových“ žáků., ale pokud se učiteli daří žáky motivovat, vzbuzuje u nich chuť do učení, změnit jejich chování, pak jejich pokrok motivuje zpětně učitele. Cílem učitele je vzbudit u žáků lásku k předmětu, který vyučuje, a radost ze samotného učení, protože tak se bude mladý člověk rád učit po celý svůj další osobní i pracovní život

- Důvěra v pokrok – není možné motivovat žáky, aniž by učitel věřil tomu, že je možné tyto žáky vzdělávat a vychovávat. Při vhodných podmínkách je každý žák schopen uspět, přestože se to jeví na první pohled nepravděpodobné. Právě v případě „problémových“ žáků je pozitivní pohled a kvalita vztahů s učitelem zásadní. Být přesvědčen o možnostech žáka znamená přenést na žáka víru v jeho schopnost dále se rozvíjet.

Naslouchání a individuální přístup

V případě „problémových“ žáků je individuální přístup často nezbytný. Psycholog J. Salomé (1986) uvádí, že naslouchání znamená „přijímat bez posuzování, co druhý říká, a snažit se porozumět jeho vnitřnímu světu a představám o jeho osobě. Aktivně naslouchat znamená druhému vyjádřit se a rozumět mu (formulovat to, co jsem vyslechl nebo co jsem z jeho řeči vyrozuměl). Abych mohl naslouchat, musím nejprve mlčet a umlčet svou touhu reagovat, která je hlavní překážka naslouchání.“ Abychom mohli naslouchat druhému, musíme nejprve umět naslouchat sami sobě, to znamená, musíme umět ovládat svou touhu reagovat, rozumět svým pocitům osvobodit se od různých obav. Může se stát, že chování žáka vyvolá v učiteli určité emoce, často negativní pocity a ovlivní tak jejich vzájemný vztah. V konfrontaci s problémovým chováním žáka může učitel žáka vinit z toho, že je za tuto situaci odpovědný, a může vůči němu začít pociťovat zlost. V opačném případě může z této situace vinit sám sebe a trpět pocitem viny. Oba pocity mohou působit také současně. Učitel je ovšem zodpovědný pouze za pocity, které ventiluje, a za to, jak se k danému žákovi chová. Je na učiteli, aby se vždycky rozhodl, zda bude k „problémovému“ žákovi přistupovat s pochopením, nebo odmítavě, nebo zda bude ne jeho chování reagovat nepřátelsky. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 81).

Překážky při naslouchání

- **Direktivní chování** – učitel se chová direktivně a rozhovor řídí, určuje, kterým směrem bude hovor ubíhat, neponechává žádný prostor žákovi a tímto způsobem mu neumožní, aby se vyjádřil. Učitel se soustředí na sebe a touží kontrolovat, co bude řečeno.
- **Snaha vidět okamžité výsledky** – učitel má určitou představu, určité plány s žákem. Aby svého přání dosáhl, bude se orientovat především na řešení dané situace, místo aby se snažil žákovi a jeho chování porozumět.
- **Podrážděná reakce** – pravděpodobně se jedná o jev, který naslouchání brání nejvíc. V tomto případě je agresivní a odmítavé chování žáka dotýká učitele natolik, že místo aby jednal klidně, reaguje podrážděně. Učitel se stává závislým na jednání žáka a nakonec se dostane tam, kam ho žák chtěl mít. Tím riskuje, že se stane objektem manipulativního jednání, místo aby se snažil přijít na to, proč ho jednání žáka tolik provokuje, a hlavně na to, co se za jeho chováním skrývá.

Neautentičnost – učitel v tomto případě brání tak, že se chová odtazitě, zůstává ve své roli učitele a vyhýbá se lidskému rozměru své osoby. Vnímá jen to, co bylo řečeno, pouhá fakta, a nezajímá se o to, co prožívá žák. Pokud učitel k celé věci přistupuje pouze na racionální úrovni, nemůže se dobrat hlubšího smyslu, který se v chování žáka skrývá. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 83).

Rozhovor se žákem

Aby učitel dokázal se žákem dobře komunikovat, nestačí, aby jen věděl o překážkách, které brání aktivnímu naslouchání, ale musí také rozeznat, koho se ten problém týká, a podle toho zvolit správný způsob řešení. Mohou nastat dva typy problémů:

- Problémy, které se týkají přímo učitele, jsou takové problémy, které učiteli brání úspěšně naplnit potřebu učit své žáky (například dvě žákyně se při hodině hlasitě smějí). Všechny indicie ukazují na to, že problém se týká učitele, učitel může například pociťovat zklamání, jednání žáků ho může iritovat nebo může vůči nim pociťovat vztek, což může vyvolat určité nervové napětí, pokud problém není řešen.
- Problémy, které prožívají žáci, týkají se žáků, nepůsobí obtíže přímo učiteli (například: Pavel nemá ve třídě žádného kamaráda a každý se mu směje. Karolína je přesvědčená o tom, že neudělá zkoušku apod.). Indicie ukazují na to, že problém se týká žáka, žák vypadá, že mu něco dělá starosti, je smutný, nedokáže se učit apod. V takových případech, nejedná-li se o krátkodobou přechodnou záležitost, může učitel žákovi nabídnout, aby s ním o svých problémech hovořil, a může mu navrhnout rozhovor, který žák může přijmout nebo odmítnout.

Podle toho, zda se problém týká učitele nebo žáka, se bude způsob vedení rozhovoru lišit.

Rozhovor se žákem, který učiteli působí problémy

Jedná se o nejčastější situaci, ke které dochází ve vztahu mezi učitelem a žákem, jenž působí těžkosti. Jestliže se žák ve třídě staví do opozice vůči učiteli nebo odmítá spolupracovat, učitel mu nabídne, aby si o této situaci promluvili. Obvykle to bývá učitel, který s nabídkou rozhovoru přijde jako první, protože si žák nutně nemusí uvědomovat, že učiteli jeho chování vadí. Pokud učitel ihned začne kritizovat žáka, žák se stáhne do obranné pozice a učiteli nebude nadále naslouchat. Jako nejlepší začátek se jeví věty typu: „Co se s tebou v současné době děje?“ Takový přístup nahrává tomu, že se žák bude moci sám vyjádřit dříve, než si vyslechne názor dospělého. Když si učitel vyslechne názor žáka dříve, než mu sdělí svůj vlastní, může si od celého problému utvořit určitý odstup. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 84).

Krizové situace

Každý učitel se může jednoho dne ocitnout v situaci, která bude vyžadovat, aby v zájmu žáka jednal rychle a prozíravě. Může jít o celou škálu situací: od případů, kdy se žák zapojuje do aktivit, které pro něj mohou mít tragické následky, až po případy, kdy žák více či méně jasně naznačuje, že se zaobírá myšlenkami na sebevraždu. V každém případě je nutné připomenout, že učitel nemá v tomto smyslu za žáka odpovědnost, nýbrž je zodpovědný pouze za chování, které vůči němu uplatňuje. V takových situacích je důležité, aby učitel nejprve navázal s žákem kontakt, i když nesouhlasí s tím, co se žák chystá udělat. Pokud to vypadá, že ohrožení je vážné (je to například riziko sebevraždy), musí učitel takové chování vyhodnotit jako volání o pomoc a neodkladně vyhledat pomoc, jak má v dané situaci postupovat. Učitel tak může v průběhu rozhovoru zjistit, že situace, ve které se žák nachází, překračuje jeho možnosti a kompetence. Je proto důležité v takovém okamžiku žákovi nabídnout pomoc jiné osoby (školního psychologa, psychologa, psychiatra apod.) a vysvětlit mu, že tato osoba mu bude schopna účinněji pomoci a že se z jeho strany nejedná o odmítnutí, ale o to, jak by měla vypadat skutečná pomoc. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 89).

Vzdělávání zaměřené na rozvoj osobnosti učitele a na práci s „problémovými“ žáky

Cílem vzdělávání, které se zaměřuje na rozvoj osobnosti učitele a na práci s „problémovými“ žáky, je umožnit učitelům,

- Aby lépe porozuměli projevům chování „problémových“ žáků (individuálním i skupinovým),
- Aby si uvědomili, jaké mají o těchto žácích představy a jak na ně reagují.,
- Aby zlepšili vzájemnou komunikaci a dávali žákům možnost individuálně i kolektivně se vyjadřovat.

Ačkoli se takové vzdělávací semináře věnují i teoretickým aspektům a snaží se odpovědět na některé konkrétní otázky (psychologie dospívajících, kteří odmítají školu, skupinová dynamika ve třídě apod.), jejich hlavním smyslem není předat učitelům především znalosti. Umožňují učitelům, aby se dostali mimo školu, aby získali odstup od problémů, se kterými se setkávají u „problémových“ žáků, seznámili se s případovými studiemi a při modelových situacích si mohli vyzkoušet různé role a poopravit své názory na tyto žáky. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 108).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Vymezení předpokladů

V této části práce jsou zpracovány kazuistiky dětí – žáků učebních oborů, kteří jsou na základě soudního rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy nebo o uložení ochranné výchovy, trvale umístěni do výchovného ústavu, při kterém je zřízena střední škola, kde se vyučují jednotlivé učební obory. Výběr dětí byl podmíněn závažností poruch jednotlivce, jejich podrobnou diagnostikou a zejména důležité bylo, pro sledování požadovaných jevů, aby byli žáci v průběhu školního roku přítomni v zařízení, potažmo na vyučování, což výběr značně omezovalo. Dlouhodobá nepřítomnost některých žáků (nejedná se o nic neobvyklého), neumožňuje na dítě z hlediska výchovně vzdělávacího procesu působit a je příčinou toho, že poznatků a informací je v takových případech minimum, tudíž nelze validně o takovém dítěti získávat a následně pak předávat informace. V oblasti vzdělávání (a nejen v této), pak nelze hovořit o jakýchkoliv projevech jeho poruch, takové dítě se stává postupem času neznámou pro pedagogický personál, který v případě jeho návratu, pracuje s dítětem na základě posledních dostupných zpráv, které však nemusí být v danou dobu již aktuální. Na druhou stranu je zcela jasné a můžeme konstatovat, že se v takovém případě zcela projeví poruchy chování tím, že dítě ze zařízení opakovaně nebo dlouhodobě utíká, nechodí do školy, nerespektuje autoritu a jeho chování je tedy označeno za asociální až v některých případech i antisociální.

Jednotlivé kazuistiky jsou vypracovány na základě rodinné a osobní anamnézy, dále pak jsou v chronologickém přehledu zapracovány informace o dítěti od okamžiku umístění do systému institucionální výchovy, které vycházejí ze zpráv o vyšetření dítěte, které probíhá v diagnostickém ústavu, kam jsou tyto umísťováni nejprve, dále se informace opírají o hodnocení speciálního pedagoga, školy a mimoškolní výchovy. Po přemístění do kmenového zařízení se vychází ze zpráv z tohoto zařízení, a to až do aktuálního stavu, který je v závěru stručně popsán.

4 Kazuistiky

4.1 Kazuistika č. 1

Rodinná anamnéza

Patrik se narodil mimo manželství. Matka, 37 let, nezaměstnaná, vedená na ÚP v Kladně. Otec, 44 let, dne 18. 1. 2008 propuštěn z výkonu trestu odnětí svobody v Jiřicích, se synem se snažil navazovat kontakt, ale v srpnu téhož roku byl vzat do vazby a nyní je ve výkonu trestu odnětí svobody ve Věznici Vinařice. Sourozence nemá. Rodinné prostředí bylo neuspořádané, otec byl opakovaně pod vlivem drog, fyzicky napadal matku i syna, ničil zařízení bytu, matce dokonce vyhrožoval zabitím. Patrik se otce bál, opakovaně byla volána policie. Patrik má bydliště u matky a jejího přítele.

Osobní anamnéza

Patrik je z prvního těhotenství matky, první porod, bližší informace nám nejsou známy. Patrikovo chování již na prvním stupni základní školy bylo problémové. Z tohoto důvodu a z důvodu nedostatečného prospěchu byl přeřazen do jiné školy, do třídy pro děti s poruchami chování. Částečně došlo ke zlepšení, k tomuto přispívala i ambulantní péče Střediska pro ohrožené děti „ROSA“. Škola byla zrušena a Patrik se musel vrátit na původní základní školu. Zde patřil mezi problémové žáky, jeho přístup byl výrazně negativistický, používal velmi vulgární výrazy, bral dětem věci, úmyslně poškozoval školní majetek, na výtky ke svému chování ze strany učitelů reagoval velmi nepřiměřeně. Spolužákovi z nižšího ročníku odcizil mobilní telefon. Na základě psychologického vyšetření bylo zjištěno, že má nízkou frustrační toleranci a emoční labilitu, dalo se tedy předpokládat, že v afektu bude jednat iracionálně, impulzivně a dokonce může dojít ke zvýšené agresi. Kázeňské přestupky byly vždy projednány s matkou, tato opatření však nepřinesla žádné pozitivní výsledky.

Na základě vážných přestupků byl hospitalizován na oddělení dětské psychiatrie. Po propuštění z nemocnice matka spolupracovala s oddělením péče o děti. V rodině se opakovaně provádělo šetření, oddělení péče o děti se snažilo nezletilého přeřadit

na jinou školu, ale žádná nechtěla problémového žáka. Posléze byl Patrik umístěn na dobrovolný pobyt do Střediska výchovné péče ve Slaném, ale po čtrnácti dnech byl propuštěn pro porušení vnitřního řádu. Byl taktéž vyšetřen na žádost oddělení péče o děti v Pedagogicko psychologické poradně, aby mohl být přeřazen na speciální školu, ale protože byl jeho intelektový výkon v pásmu průměru, škola ho nemohla přijmout. Dále mu byl diagnostikován ADHD a specifické poruchy učení, konkrétně dyslexie a dysortografie.

Byl opakovaně řešen policií, soudy. Byl mu uložen dohled probačního úředníka a nakonec byl podán návrh na nařízení ústavní výchovy, kdy soud dospěl k závěru, že nezletilý potřebuje odborné vedení a návrhu v plném rozsahu vyhověl dne 31. 8. 2008. Dne 16. 1. 2009 byl přijat do Diagnostického ústavu, Dětského domova se školou, Dětského domova, Základní školy a Školní jídelny Dobřichovice.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Diagnostickém ústavu, Dětském domově se školou, Dětském domově, Základní škole a Školní jídelně Dobřichovice byl od 16. 1. 2009 do 15. 3. 2009. Závěrečnou zprávu o něm vypracovali psycholog, psychiatr, speciální pedagog, vychovatel.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že během vyšetření se vnitřní tenze zdánlivě nemanifestovalo, byla však v projevech patrná. Přítomen byl strach ze selhání, hodnocení. V testech, u kterých nevěděl, co měří, tenze a vnitřní odpor narůstaly. Aktuální intelektového potenciálu se pohybuje v pásmu slabšího průměru populační normy. Školní výsledky jsou tak do jisté míry ovlivněny jeho přístupem, chováním, ADHD, specifickými poruchami učení, tékavou pozorností a dnes již školní zanedbaností. Osobnost je nezralá, vnitřně málo diferencovaná, konfliktní, emočně nestabilní s neurotickou reaktivitou. Patrná je zvýšená senzitivita, iritabilita a obranné agresivní tendence především v zátěžových situacích. Vyhodnocení zátěžových situací a předjímání důsledků je omezené, volní mechanismy potřebné k sebekorekci jsou nedostatečně rozvinuty. V prožívání se objevuje nespočet ambivalentních postojů mezi nespoutanou efektivitou a rozumovou kontrolou (účelovostí), mezi citovostí a chladnou vypočítavostí, vyjádřením normální slabosti a potřeby prosazovat se silou, mezi tvrdým

individualismem a potřebou být přijat druhými a přizpůsobit se jim, mezi tím říkat pravdu či lhát nebo vinit druhé apod.

Náhled na sebe sama je povrchní, kontakt mezi sebou samým zrovna tak jako s prožíváním druhých je omezený. Je zaměřený na prožívání svých potřeb, aniž by pořádně věděl, co vlastně chce a co mu nyní dělá dobře. Některé charakteristiky mohou být zatíženy hereditární zátěží a rodinnými vzory, ale také pubescentním zráním, potřebou více vzdorovat, hledat se, lišit se, prosazovat se. Kromě poruchy chování však nelze vyloučit hlubší a trvalejší patologické rysy, které v budoucnu mohou vést ke stabilní poruše osobnosti.

Ze zprávy psychiatra vyplývá, že se jedná o chlapce s nesocializovanou poruchou chování, disharmonickým vývojem osobnosti na bázi ADHD a výchovných závad. Během vyšetření byl patrný motorický neklid, kontakt navazoval neochotně, náladu měl dysforickou, bez psychotických příznaků, intelektové schopnostmi spíše podprůměrné. Medikaci Patrik odmítal.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že se jednalo o chlapce s intelektem v dolním pásmu populační normy, bez náhledu na své vlastní chování, zkreslené informace pak předával své matce. Byla nutná korekce vzájemných vztahů mezi ústavem a rodinou. Byl velmi impulzivní, převažuje u něj agresivní chování a snaha o sebeprosazení v kolektivu. Výrazně převažovalo uspokojování vlastních potřeb, které však často nedokázal definovat. Byl schopen krátkodobě účelového chování, celkově jeho projevy byly citově ploché, poruchy chování byly diagnostikovány, nešlo však vyloučit ani hlubší patologické rysy, které by mohly vést v poruše osobnosti. Neměl vnitřní sílu na nějakou vytrvalejší snahu o zlepšení. Po napomenutí upadal do skepse.

Ze zprávy vychovatele vyplývá, že po počátečním arogantním vystupování bez rozdílu ke všem se velmi rychle polarizovaly jeho projevy. Od bezproblémového, servilního jednání k mužským vychovatelům, kde kvalita rostla úměrně fyzickým dispozicím daného vychovatele, k opovrhlivému, drzému jednání s vychovatelkou. Přesto se dalo vystopovat určité zklidnění a přijetí pravidel. Z počátku se vysmíval tomu, co se mu předložilo jako pro něj závazné, posléze až projevoval nejistotu, zda li by mohl dostát nárokům, které se po něm chtěly. Šlo o chlapce nejistého, který byl pod

značným vlivem protektorské matky, která mu pravděpodobně neposkytovala dostatečné citové zázemí. Na otce nevzpomínal v dobrém. Očekával od mužů spíše agresivitu, na kterou „slyší“, které se však neuměl bránit v případech, kdy šlo o ostatní členy skupiny.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý umístěn do Dětského domova se školou a Školní jídelny Liběchov. Zde byl od 15. 3. 2009 do 29. 9. 2010.

Po tomto období o něm nemáme žádnou písemnou dokumentaci, ani jinou informaci, která by vypovídala o jeho chování, důvodu přemístění jinam, či průběhu resocializace jako takové. Je nám pouze známa skutečnost, že byl přechodně umístěn v Dětské psychiatrické léčebně Velká Bíteš.

Od 29. 9. 2010 do 7. 5. 2011 byl dále umístěn ve Výchovném ústavu, Střední škole a Školní jídelně Hostinné. Jak jsme se již zmínili, konkrétní důvod přemístění nám není znám.

Ze zprávy sociální pracovnice vyplývá, že byl zařazen do 1. ročníku praktické školy. Již 4. 10. 2010 svévolně opustil skupinu při společné vycházce a byl vyhlášen na útěku, na kterém byl zadržen 14. 10. 2010 a následně vzat do vazby.

Z vazební věznice byl propuštěn 8. 1. 2011 a zároveň mu byla rozhodnutím soudu uložena ochranná výchova vykonatelná k 28. 1. 211. Patrik byl seznámen s tímto rozsudkem i s tím, co z něj plyne, zejména že se svévolným opuštěním zařízení bude dopouštět maření úředního rozhodnutí, za což mu v konečném důsledku hrozí až výkon trestu odnětí svobody. I přesto se Patrik dopustil dalších, prakticky nepřerušovaných a na sebe navazujících útěků, které omlouval steskem po rodině, ovšem doma se nezdržoval, matku nekontaktoval. Naopak páchal trestnou činnost, zneužíval návykové látky, zejména pervitin a marihuanu. Během svého krátkého působení v zařízení byl vychovateli hodnocen jako velmi nepřizpůsobivý, nebyl schopen respektovat režim ústavu ani pedagoga jako autoritu, byl přistižen při užití marihuany. Zadané úkoly ignoroval, bylo vždy nutné použít opakovaně domluvy a následně i sankce v podobě výchovného opatření.

Na základě výše řečeného byl po zadržení z posledního útěku dne 7. 5. 2011 přemístěn do Výchovného ústavu, Dětského domova se školou, Střediska výchovné péče, Základní školy, Střední školy a Školní jídelny, Vítězství 70, Děčín 32.

Zde byl zařazen na běžnou skupinu ochranné výchovy VÚ a do prvního ročníku dvouletého oboru vzdělávání Stavební práce na Střední škole při zařízení. Vzhledem k tomu, že Patrik se v minulých zařízeních prakticky nevyskytoval a nesplnil tak školní docházku, byl obeznámen s tím, že od září dalšího školního roku nastoupí znovu do prvního ročníku. Ihned po příchodu do ústavu byl seznámen s vnitřním řádem zařízení, jeho organizační a personální strukturou, byla mu jasně stanovena pravidla a mantinely. Vzhledem k náročnosti jeho osobnosti byl v prakticky nepřetržité péči speciálního pedagoga a psychologa, kteří byli k dispozici jak v dopoledních hodinách v případě konfliktů v rámci školy, tak odpoledne v tzv. „výchově“. Klinický psycholog aktualizoval jeho posudek, z něhož vyplynulo, že Patrik má osobnost v lehké extroverzi, nadhraniční labilitu, která se projevuje silnými tendencemi k náladovosti, úzkosti a depresivnímu ladění. Intenzivně reaguje na sebemenší emocionální podnět a má problémy s následným zklidněním. Jeho silná emocionální reakce interferuje s vlastní předcházející adjustací, což může vést i k iracionálním, někdy až k rigidním reakcím. Je nedůtklivý, neklidný, rychle reaguje. Z testů (KSAT) vychází výskyt strachu a obav v mezích normy. Aktuální intelektový potenciál ve středovém pásmu širší normy (TIP – 5 sten). Dále v testech vykazuje zvýšené tendence k fyzické i nepřímé agresi. Nadhraniční je také resentment, negativismus, podezřívavost a iritabilita. Nenese si v sobě pocity viny, chybí empatie.

Ve skupině vrstevníků má tendenci zaujímat spíše neutrální postoj shora, ale často je řídící jednotkou, nevyvolává konflikty většinou přímo a před ostatními výběrově respektuje autoritu vychovatele. Cílem jeho chování je však vzbudit u ostatních nenápadně pocit, že je nebezpečná osoba a tak si zabezpečit emocionální stabilitu, protože přes svoji účelovost se ve vztazích, které vyžadují kooperaci, cítí dost bezbranný a zranitelný. Má silně oslabeny autoregulační mechanismy, sociálně maladaptivní, ale vše se snaží překrýt svoji exibilitivností. Velkou úlohu v etiologii má rodina, kdy je otec opakovaně ve VTOS a Patrik si sám představuje pro sebe dost podobnou budoucnost. Ve svém věku už má zkušenosti s vazební věznicí. Celkově

je vnitřně složitý a komplikovaný, naivně do sebe obrácený, plný obav, nejistý a zabrzděný. Je však lehce ovlivnitelný a má malou ochotu se omezovat. Je nezralý, k okolnímu světu má povrchní přístup, láká ho neznámé. Je impulzivní až výbušný, má nekontrolované tendence k vybití a malou ochotu omezovat a regulovat chování. Vnitřní rozpory, boj mezi efektivitou a rozumovou kontrolou. Kontakt mezi svým svědomím a pocity druhých se zdá neempatický a povrchní.

Patrikovo působení ve VÚ Boletice by se dalo rozdělit do dvou období. V prvním ve skupině vrstevníků patřil mezi oblíbené, byl přátelský, společenský, skupinou přijímaný. Nezaujímal vedoucí pozici, byl brán spíše za „klauna“. S dospělými vycházel, jako autoritu je přijímal. Čas od času se mu musely vymezit hranice, které ve svém familiérním přístupu překračoval. Pravidla dodržoval a řád respektoval. Útěku se nedopustil. Pro pedagogické pracovníky byl velmi náročným chlapcem, jelikož vyžadoval neustálou motivaci, pozornost, ujišťování o následcích chování, možnosti výjezdu na dovolenku pokud tomu bude jeho chování odpovídat. Patrik absolutně nechápal, proč do něj zainteresovaní lidé vkládají nějaké úsilí, co z toho mají, že mu pomáhají. Sám sebe považoval za „grázla, který stejně skončí jako jeho táta“, o čemž ho v minulosti údajně každý ujišťoval. Etopedicko psychologické pohovory v případech vyhraněnějších konfliktních situací, ztráty motivace apod. zpravidla trvaly v řádech hodin. Často fungovaly i jako odlehčovací služba pro úsek školy i výchovy. Nakonec se ale podařilo domluvit pobyt Patrika doma u matky, která po špatných předcházejících zkušenostech žádosti o dovolenky odmítala, na čtrnáct dní v každém měsíci letních prázdnin. Bohužel již po devíti dnech prvního výjezdu Patrik bez odborné podpory nezvládl situaci, kdy měl dodržovat předem domluvený program v rámci „legální svobody“ na dovolence v rodině a zanechal matce doma omluvný dopis a 9. 7. 2011 utekl „na ulici“. 4. 11. 2011 ho zadržela PČR. Dalšího útěku se dopustil hned vzápětí, kdy se takto pokusil vyhnout soudnímu jednání, kde se měla projednávat jeho předešlá maření úředního rozhodnutí. Patrik se snažil do poslední chvíle získat od pedagogického personálu ujištění, že nebude vzat znovu do vazby. Tuto záruku mu však nikdo nebyl schopen poskytnout. Zadržen byl PČR 24. 11. 2011. Následoval ještě jeden jednodenní útěk 1. 12. 2011, po něm se nějaký čas zdržoval v zařízení, avšak v jeho chování nastal významný posun. Patrik v aktuální situaci viděl bezvýchodnost, ve svém selhání potvrzení výše zmíněného „grázloství“, tak proč by se měl snažit „polepšit se“,

když to stejně nedokáže, výkonu trestu odnětí svobody se již určitě nevyhne a motivace ze strany pedagogických pracovníků: „Snaž se, soud přihlíží k posudkům...“, již nebyla v tomto ohledu dostatečná. Ze strany matky byla prázdninová dovolenka poslední šance a poté, co Patrik během listopadového útěku odcizil koženou bundu matčina přítele, už ho doma nechtěli a nejezdili ho ani navštěvovat. S matkou byl jen v občasném telefonním kontaktu, choval se k ní podle momentální nálady. Patrik tak ztratil další z hlavních důvodů ke snaze. V tomto období byl drzý, neustále vše nevhodně komentoval, vychovatele jako autoritu začal respektovat výběrově, často byl náladový, popudlivý, k ostatním chlapcům se choval přátelsky, ale povýšeně. Snažil se okolo sebe vytvořit skupinu silných a s jejich pomocí ovládat všechny ostatní, kdy je nutil k poslušnosti, obdivu k jeho osobě a nastrkoval je do problémových situací a sám sebe stavěl do role pouhého pozorovatele. Jeho působení bylo skryté, záludné. Byl iniciátorem šikany. Do ústavu se pokoušel donést marihuanu. Byl schopen narušit svým chováním práci celé skupiny, demoralizovat ji, rozložit. Často se tím i bavil. Jeho chování podléhalo silné náladovosti, která se u něj měnila v okamžiku. Školní motivace byla stejně mizivá jako snaha chovat se lépe. Etapedicko psychologické pohovory již nebyly dostačující, Patrik odmítal psychiatrickou medikaci. Přestal být zvladatelný běžnými pedagogickými prostředky. Situace na skupině byla prakticky závislá na jeho libovůli, náladě a typu aktuálně přítomného pedagogického personálu. Na konci školního roku 2011/2012 nebyl klasifikován z většiny předmětů, což u něj nevyvolalo žádnou odezvu. Během následujících letních prázdnin utekl ještě několikrát.

Nakonec byl 19. 10. 2012 zadržen a umístěn do Vazební věznice Teplice. Ke dni dosažení zletilosti, 6. 8. 2013, byl vyřazen z databáze. Během tohoto období o něm nebyla známa žádná skutečnost. Z dostupných informací získaných až z následného telefonního hovoru s matkou byl Patrik posléze propuštěn a zdržoval se nějaký čas v místě bydliště matky, kdy se snažil žít řádným životem. Časem se ale vrátil k původnímu chování a nakonec byl opětovně ve výkonu trestu odnětí svobody.

4.2 Kazuistika č. 2

Rodinná anamnéza

Matka 36 let, vyučená, pracuje jako servírka. Otec 40 let, nezaměstnaný, veden v evidenci úřadu práce. Sourozenci: sestra 15 let. V rodině otec více méně absentoval, chlapce postrádal pevné výchovné hranice, matku nerespektoval, ta ho spíše kryla a nebyla schopna přinutit ho k čemukoliv. Rodiče do jisté míry rezignovali, nebyli schopni zajistit řádnou výchovu. V roce 2009 se rozvedli a děti byly svěřeny do péče matky, která v současné době žije s novým partnerem. Otce vidá Marek sporadicky.

Osobní anamnéza

Marek je z prvního těhotenství matky, první porod. Bližší informace nám nejsou známy. Markovy výchovné problémy začaly již na základní škole, byl opakovaně vyšetřován PČR již od roku 2007 z důvodu omezování osobní svobody. V dubnu 2008 byl projednáván výchovnou komisí ZŠ k objasnění ztráty peněz. Byl v celodenním oddělení SVP Klíčov, kdy důvodem byly jeho výchovné problémy, záškoláctví, krádeže, šikana. Má opakovanou absenci, odmítá chodit do školy. Doma se začaly ztrácet peníze a dědečkovi odcizil z trezoru 18. tis. Kč. V roce 2009 utekl z domova a bylo po něm vyhlášeno celostátní pátrání, nalezen byl opilý, jak kouří marihuanu. V březnu 2009 byl vyslýchán policií pro podezření z činu jinak trestného, loupežného přepadení, vydírání ve spolupachatelství, poškozování cizí věci. Soudem mu byl uložen dohled probačního úředníka. V červenci 2009 byl vyslýchán ve věci krádeže peněz. V roce 2009 byl také na dobrovolném diagnostickém pobytu v DDÚ Dobřichovice. Ve škole vykazoval vysokou absenci, značná část z toho byla neomluvená. Pokud se do školy dostavil, byl bez zájmu o výuku. Z důvodu neprospěchu opakoval 7. ročník povinné školní docházky. Vzhledem k další absenci ani v tomto ročníku nebyl na konci školního roku klasifikován. Na rozdílové zkoušky se nedostavil. Od školního roku 2010 přestoupil na jinou základní školu, kde si měl plnit devátý rok školní docházky, do školy ale prakticky nechodil. V roce 2010 byl chycen při krádeži v obchodě. Zneužíval návykové látky, prošel si detoxem. Rozsudkem Okresního soudu Praha – západ bylo Markovi uloženo opatření ochranná výchova dne 23. 4. 2010, vykonavatelé bylo dne 20. 10. 2010. Byť se měl ihned dostavit do příslušného diagnostického ústavu, fakticky nastoupil až 15. 2. 2011.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Diagnostickém ústavu, dětském domově se školou, dětském domově, středisku výchovné péče, základní škole a školní jídelně byl od 15. 2. 2011 do 4. 5. 2011. V průběhu pobytu byl vyšetřen psychologem. Závěrečnou zprávu vypracovali rovněž vychovatelé, speciální pedagog, třídní učitel a sociální pracovníce.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že se jeho aktuální kognitivní schopnosti pohybují v pásmu zjevného podprůměru, s vyrovnanou verbální i perforační složkou. Výkon byl mírně ovlivněn nepozorností a zbrklou prací. Slabou stránkou se ukázaly zejména složky zaměřené na získané vědomosti, schopnost abstrakce a neverbální sociální úsudek. Naopak velmi dobrý výkon podával v subtestech zaměřených na sociální adaptaci a analýzu částí jako celku. V osobnostní charakteristice významně převažuje společenská introverze. Je uzavřený, emočně tvrdý, realistický, věcný. Výrazným, až extrémním, rysem se ukazuje vzpurnost. I v projektivních technikách je patrná uzavřenost a obrana před vnějším světem, introverze. Projevuje se podléhání obtížnému vývoji, kompenzace pocitu méněcennosti, pohodlnost. Zároveň je znatelná touha po domovu, bezpečí. Rodinné prostředí je výrazně insuficientní a chlapci nenabízí hranice ve formě respektované autority.

Ze zprávy učitele vyplývá, že Markův postoj ke školním povinnostem byl v celku dobrý, byl vstřícný a pracovitý. Postupem času se ale jeho chování i postoje začaly zhoršovat, vyskytly se konflikty s vrstevníky i s mladšími dětmi. Na jeho celkovém výkonu byla znát rozsáhlá školní zanedbanost a specifické poruchy učení, které se později potvrdili diagnostikovaním dyslexie. Prakticky kdykoliv, když musel pracovat s literárním textem, bylo pro něj nepřekonatelným problémem.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že již při prvním kontaktu v rámci druhého pobytu byla patrná drogová zkušenost chlapce. Byl přítomný výrazný psychomotorický neklid. Přiznal se k rozsáhlým drogovým experimentům. Uváděl denní užívání marihuany (cca 5x), nasálně gram pervitinu, alkohol také téměř denně ve velkém množství, zejména lihoviny, pravidelnou opilost. Denně údajně krabičku cigaret, závislým se necítil. Drogové prožitky pouze pozitivního charakteru. Adaptační fáze u Marka byla rychlá, proběhla bez výraznějších problémů, vracel se do známého

prostředí. Znal pravidla i dospělé. Komunikaci s nimi velmi dobře zvládal, pokud dostal prostor, byl značně manipulativní. S posupujícím časem se zvyšovala familiárnost. Ve skupině zaujímal čelní pozici, neprosazoval se silově, spíše zkušenostmi, které dával před ostatními najevo, zejména s omamnými látkami. Pokud se ve skupině objevili dominantnější, obdobně ladění jedinci, nejlépe se zkušeností s drogou, Marek se na ně bez problémů navázal a zdatně jim sekundoval. Nebyl konfliktní. K malým dětem se choval hezky, k děvčatům slušně. Autoritu dospělých v podstatě respektoval. Potřeboval mít jasně stanovená pravidla. Do režimových činností se zapojoval, byť pokud měl možnost volby, upřednostnil činnosti pasivního charakteru. Doma byl zvyklý veškerý volný čas trávit s partou, která mu spolu s drogou nahradila zcela nefungující rodinu.

Ze zprávy vychovatelů vyplývá, že díky předchozímu dobrovolnému pobytu zde měl Marek snadnou adaptaci. Z počátku se držel v blízkosti dospělého. Povinnosti si plnil, snažil se o slušné vystupování, občas byl familiérní, manipulativní. Hovor úmyslně neustále stácel k návykovým látkám. Ve skupině se nijak zvlášť neprosazoval, byť byl dominantní.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý dne 4. 5. 2011 umístěn do Výchovného ústavu, dětského domova se školou, střediska výchovné péče, základní školy, střední školy a školní jídelny Boletice na oddělení dětského domova, kde si dokončil povinnou školní docházku. Od září 2011 byl umístěn v rámci oddělení výchovného ústavu na skupinu dětí s uloženou ochrannou výchovou. Zároveň byl přijat do prvního ročníku dvouletého oboru vzdělávání Stavební práce na Střední škole při našem zařízení.

Marek se v našem zařízení adaptoval velmi dobře. Dospělého jako autoritu respektoval, v rámci režimového zařízení se dokázal nastaveným mantinelům přizpůsobit, snažil se spolupracovat, býval ochotný, slušný, základní povinnosti si plnil. V kolektivu vrstevníků se nijak zvlášť neprosazoval, byl spíše mírnějším neagresivním členem. Jeho chování v ústavu bylo bez výraznějších výkyvů, zpravidla zvládnutelné běžnými pedagogickými postupy zaměřenými na režimové prvky a důslednější kontrolu.

Kontakt s rodinou byl pravidelný, a to jak telefonicky, tak i víkendovými pobyty doma. Markův vztah k otci byl spíše negativní, což pramenilo z otcových vyšších požadavků na Marka. K matce měl Marek naopak výrazně kladný vztah s prvky hostility, charakterizovaný vysokým komponentem volnosti co se týče jeho chování a trávení volného času. Ve výchově absentoval pozitivní mužský vzor s dostatečnou mírou autority. Nefungující rodina byla v podstatě základem Markových výchovných problémů, kdy mu jí začala nahrazovat vrstevnická skupina a též kontakt s alkoholem a drogou. Výše zmíněná benevolence matky ohledně volnočasových aktivit Marka se projevovalo zejména během dovolenek, kdy se Marek zpravidla vracel pod vlivem návykových látek (míval pozitivní výsledky testů na přítomnost amfetaminů, metamfetaminů a THC v moči) a ve zhoršeném zdravotním stavu. I přes tyto skutečnosti Markova matka neustále žádala syna i mimo určené termíny dovolenek dojednaných s kurátorkou bez ohledu na vhodnost v rámci resocializačního a edukačního procesu, který drogové výlety Marka do Prahy značně narušovaly. Matka odmítala Markův problém s návykovými látkami přijmout i přes Markova doznání či pozitivní výsledky screeningových testů.

Jeho výsledky byly spíše podprůměrné, toto pramenilo zejména z mizivé motivace ke školnímu výkonu. V rámci studia byla se strany školy zohledněna diagnostikovaná dyslexie. První ročník dokončil s celkovým průměrem 2,71. Druhý ročník s celkovým průměrem 3,14. Obzvláště v tomto ročníku došlo k sestupnému trendu, který měl základ jednak v náročném složení skupiny, jednak v polevující snaze Marka se vyučit. Nejlépe by se viděl na některém z oborů soukromé střední školy v Praze. Neustále koketoval s myšlenkou opustit zařízení formou zrušení ochranné výchovy. V tomto směru však ani on ani matka neučinili žádný reálný krok. Dne 18. 6. 2013 úspěšně složil poslední část závěrečných zkoušek s průměrem 3,33 a odjel domů na prázdninový pobyt, kde by měl dle svého chování a se souhlasem kurátorky setrvat až do konce prázdnin. Marek dosáhne plnoletosti až 30. 10. 2013, matka Marka si tedy požádala o podmíněčné umístění mimo naše zařízení z důvodu přijetí na další studijní obor Elektrikář - silnoproud na Střední škole technické, Zelený pruh 1295, 147 08 Praha 4. K tomuto příslušný soud vydal souhlasné rozhodnutí, na jehož základě mu bylo ředitelem zařízení umožněno výše zmíněné podmíněčné ubytování mimo zařízení do dosažení zletilosti, nejdéle tedy do 30. 10. 2013.

4.3 Kazuistika č. 3

Rodinná anamnéza

Matka 36 let, slovenské národnosti, pracuje jako šička ve společnosti Jonson Control. Otec 39 let, pracuje jako dělník. Sourozenci: bratr 14 let. Rodiče jsou manželé a žijí ve společné domácnosti.

Osobní anamnéza

Tomáš je z prvního těhotenství matky, první porod ve 40 týdnu těhotenství, porodní hmotnost 3350g, 50cm. Poporodní adaptace v normě, hyperbilirubinemie, fototerapie. Očkován byl dle očkovacího kalendáře, byť na opakování některých vakcín se rodiče s chlapcem nedostavili. Byla u něj diagnostikována oční vada, skoliosa a plochonozi. Dále je sledován na kardiologii.

Výchovné problémy u Tomáše nastali v roce 2008, kdy přestal chodit do školy, utíkal z domova, odmítal sdělit, kde je, s kým, byl pryč často i přes noc. V partě se považovali za skinheady. S kamarády se dopouštěl činů jinak trestných, požíval alkoholické nápoje. Doma kradl větší obnosy peněz. V roce 2010 navštěvoval sedmou třídu devátým rokem vzdělávání v rámci povinné školní docházky. Jeho prospěch, stejně jako docházka, byl tristní. Nenosil si pomůcky, o hodinách prakticky nepracoval. Rodiče zpočátku se školou nespolupracovali, jejich výchova byla nedůsledná, odmítli docházku do ambulance SVP. Tomáš je nerespektoval. V roce 2009 byl nad Tomášem nařízen soudní dohled. Toto opatření bylo bez většího úspěchu a na základě trestné činnosti chlapce mu soud nakonec dne 17. 1. 2011 uložil ochrannou výchovu rozsudkem vykonatelným dne 2. 3. 2011.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Dětském diagnostickém ústavu Liberec byl od 5. 4. 2011 do 11. 5. 2011. V průběhu pobytu byl vyšetřen psychologem. Závěrečnou zprávu vypracovali rovněž vychovatelé, speciální pedagog, třídní učitel, sociální pracovníce a zdravotní sestra.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že se jedná o chlapce inklinujícího k problémovějším jedincům, v individuálním kontaktu je dobře spolupracující, spolehlivý, ochotný, nejistý v tématu svého působení v extrémistické skupině. Pozitivně

vnímá hlavně přijetí partou, vrstevnické souznění, vyčleňování se od ostatních. Aktuální intelektový výkon se nachází v hraničním pásmu bez výrazného rozdílu mezi složkou verbální a perforační. Výsledky jednotlivých subtestů jsou distribuovány od pásma výrazného podprůměru po průměr. Kompletní inteligenční test odráží znaky organicity. Velmi slabá se jeví prostorová a plošná představivost, schopnost vnímat details, všeobecná informovanost. Diagnostikována dyskalkulie. Kresba postavy je disproporcionální, simplexní, nese znaky organocity. Osobnostně se jedná o chlapce spíše extravertovaného, sebestředného, emočně labilního. Byly u něj zaznamenány pocity méněcennosti, podrážděnosti, náladovost, pocity úzkosti a nižší sebeúcta. Chybí dostatečná odolnost vůči zátěži, stresu, kontrolovat své touhy a nutkání. Společnost vrstevníků vyhledává, záleží mu na kladném přijetí. Vůči novému je spíše uzavřený, konvenční, věcný. Emoční stránka osobnosti méně rozvinutá. Tomáš má tendenci přejímat názory autorit, uznává a respektuje tradice.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že se jedná o nejistého, dospívajícího chlapce, který hledá posílení v závadové partě s jasnou filosofií, hierarchií a strukturou, zároveň zde hledá pocit bezpečí. Podléhá manipulacím z okolí. Poruchy chování asociálního typu a antisociálního typu. Má zvýšený agresivní potenciál, zlostné reakce. Má na sebe určitý náhled, dokáže se nad svým chováním zamýšlet. Jako velmi silná motivace v DDU fungovaly výjezdy domů, kdy byl schopen se přizpůsobovat, bojovat. Byť na konci jeho pobytu v DDU byla patrná jistá sestupná tendence v chování. Objevila se u něj tendence machrovat, výbušnost, byl méně spolehlivý.

Ze zprávy učitele vyplývá, že Tomáš opakoval 4. a 6. postupná ročník v rámci povinné školní docházky. Ve škole byly zaznamenány časté provokace, náznaky šikanování, při výuce ignorace učitelů, povyšování se nad spolužáky, snažil se pobavit třídu za každou cenu (posunky, vulgární připomínky). Výukově patřil mezi slabší žáky, o výuku nejevil zájem, spíše lhostejný, nejistý. Lépe zvládal verbální komunikaci, v písemném projevu měl rezervy. V adaptační fázi v DDU byl klidný, nenápadný, neupozorňoval na sebe, od počátku pracoval na tom, aby se mohl vrátit domů. Přizpůsobil se, přijal normy, v chování byly zjevné účelové prvky. Byl zvladatelný běžnými výchovnými prostředky. Několikrát byla zaznamenána verbální ataka k dospělému po napomenutí, zejména v období jeho určitého napětí, pak i projevy

neurotické – zadržávání. O přestávkách vyhledával starší dívky, byl rád v jejich blízkosti. Při hodinách byl klidný, spíše pasivní, úkoly plnil, pracoval spíše mechanicky, nevyrušoval. Viditelný značný vliv záškoláctví. Nezvládal základní matematické operace, diagnostikována dyskalkulie.

Ze zprávy vychovatele vyplývá, že Tomášovo chování během pobytu v DDU bylo účelové, velmi dobře si uvědomoval, co dělá, jak se chová. Ve skupině si našel své místo, i když z počátku byl nejistý, děti ho nebrali a Tomáš odmítal chodit do kolektivu chlapců. Postupně se plně zapojil, byl vstřícný, spolupracující. Problémy se vyskytovaly, když byl ve spojení s problémovými chlapci. Jeho chování mělo pubertální prvky, občas měl přidržené poznámky, při výtkách byl podrážděný až afektivní, ale vždy se sám zklidnil. Dospělého jako autoritu respektoval.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý dne 11. 5. 2011 umístěn do Výchovného ústavu, Dětského domova se školou, Středisko výchovné péče, Základní škola, Střední škola, školní jídelna Vítězství 70, Děčín 32. V rámci oddělení DDS si dokončil povinnou školní docházku. Přišel s pololetním prospěchem 3,1. Díky práci v DDU a později v rámci ZŠ Boletice měl na konci druhého pololetí průměr 2,1. Od září 2011 byl zařazen na oddělení výchovného ústavu, do skupiny dětí s uloženou ochrannou výchovou a nastoupil do prvního ročníku dvouletého oboru vzdělávání Stavební práce při našem zařízení. Prospěchově patřil mezi velmi slabé žáky. Obtíže mu činily předměty související s matematikou. Byla mu věnována zvýšená individuální péče během výuky i přípravy na vyučování. Vzhledem k horším výsledkům, školní zanedbanosti a specifickým poruchám učení, Tomáš často ztrácel motivaci z dlouhodobé snahy po lepších výkonech. Často byl demotivován a musela být mu v tomto ohledu věnována zvýšená péče. Jako zásadní se projevovala samotná dyskalkulie, která ho ovlivňovala nejen v rámci školního výkonu, ale i během praxe, ze které byl v prvním pololetí prvního ročníku klasifikován stupněm nedostatečný. V červnu 2013 složil poslední část závěrečných zkoušek s celkovým průměrem 3,1. Nutno podotknout, že z praktické části byl hodnocen stupněm výborný. Poté odjel na prázdninovou dovolenku, kde 24. 8. 2013 zletil. V rámci našeho zařízení byl celkově hodnocen jako chlapec, jehož chování bylo klidné, zdvořilé, bez známek tenze, negativizmu a hostility. Je spíše introvertněji zaměřený, náladově vyrovnaný, klidnější.

Emočně stabilnější, celkové emoční ladění optimistické. Vůči autoritám respektující, v kolektivu se dovedl prosadit a zařadit. Psychopatologická symptomatika výraznějšího rázu nezjištěna, drobné neurotické příznaky ve směru k somatizaci a depresivním rozladám. V současnosti relativně vyvážená, komponovaná osobnost bez psychopatologické symptomatiky s rysy lehkomyšlnosti a nezdrženlivosti.

Kontakt s rodinou byl pravidelný a bezproblémový. Na základě pozitivního hodnocení mu soud v roce 2013 proměnil ochrannou výchovu na ústavní.

4.4 Kazuistika č. 4

Rodinná anamnéza

Matka 41 let, pracuje jako dělnice ve firmě Johnsn Control, otec 40 let, pracuje jako dělník v zemědělském družstvu. Sourozenec: bratr 11 let, Jakub se narodil z manželství rodičů. V roce 1996 bylo manželství rozvedeno a Jakub byl svěřen do péče matky. Otec se se synem nestýká, na výchově se nepodílí, poprvé viděl Jakuba na soudním jednání ohledně nařízení ústavní výchovy. Z dalšího vztahu má matka dalšího syna, který jí byl také svěřen do péče.

Osobní anamnéza

Chlapec je z prvního fyziologického těhotenství, porod vážnoucí, narozen ve 36 týdnu těhotenství, porodní hmotnost 2950g a 46cm, poporodní adaptace byla v normě, hyperbilirubinemie. Očkování dle očkovacího kalendáře.

V květnu 2010 se matka obrátila na OSPOD, že má se synem výchovné problémy: záškoláctví, závadová parta, krádeže doma (šperky, peníze, fotoaparát, mobilní telefon, oblečení apod.), požívání alkoholu, marihuana. Uvedla, že jí syn společně s kamarády poničili byt včetně zařízení. Jakub se opakovaně dopustil krádeží a činnosti jinak trestné: vloupání do zahradní chatky, vloupání do altánu a vloupání do novinového stánku. Matka se snažila věc řešit. Objednali se do SVP, Jakub se konzultaci vyhnul. Matce vyhrožoval fyzickým napadením. Soud tedy Jakubovi nařídil ústavní výchovu dne 21. 1. 2011, vykonavatelkou 4. 2. 2011 a dne 1. 3. 2011 nastoupil do Dětského diagnostického ústavu Liberec.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Dětském diagnostickém ústavu Liberec byl od 1. 3. 2011 do 12. 4. 2011. V průběhu pobytu byl vyšetřen psychologem. Závěrečnou zprávu vypracovali rovněž vychovatelé, speciální pedagog, třídní učitel, sociální pracovnice a zdravotní sestra.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že Jakubova aktuální úroveň intelektových schopností se nachází v pásmu dolního průměru až podprůměru. Má slabou zejména krátkodobou paměť, oslabenou pozornost, nedostatečnou úroveň celkových školních vědomostí a slovní zásobu. Orientace v sociálních situacích je vzhledem k věku rovněž slabší. Výrazné problémy mu dělají části testů zaměřené na organické poškození CNS, které ovlivnila jednak limitace časová, pomalé pracovní tempo, ale i samotná organocita, která se následně potvrdila v kresbě. Kresba samotná je simplexní, odráží snížené sebevědomí. Dále zjištěny specifické poruchy učení, konkrétně dyslexie. V testu rodinných vztahů je patrný negativní vztah k otci, kterému vytýká nezáměr, k matce je překvapivě vztah ambivalentní, patrná je pracovní vytíženost matky, která jej nechávala hodně samotného, bez možnosti dosycení a pocitu zájmu z její strany. Chyběla zde pravidla a režim. Jednoznačný příklon je tak k mladšímu bratrově, s kterým trávil nejvíce času a podílel se na péči o něj. Osobnostně je Jakub ve vývoji, pubertální, spíše extrovertně orientovaný, i když zájem o lidi je hodně výběrový. Volní složka i frustrační tolerance jsou oslabené, v pozadí je rovněž výrazná pasivita a nezáměr o povinnosti. Je lehce ovlivnitelný, neohlíží se na případné důsledky vlastního konání.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že se jedná o chlapce s asociální poruchou chování, z hlediska vývoje jde o disociální pohotovost. K selhání dochází zpravidla pod vlivem závadových kamarádů. Je zvýšeně závislý na okolní osobě. Vyhledává koalici, ve které získá pocit bezpečí a neohrožení. Není vybaven potřebnou rezistencí na tlak a vliv party, podřizuje se asociálním hodnotám party, ztrácí zábrany, plně se realizuje mezi závadovými kamarády. Jakub je již vymezuje asociálními projevy, nejedná se o nápodobu. Na svých závadových kamarádech trvá, jsou již součástí jeho sebepojetí. V hodnotové orientaci dominuje parta, té matka obtížně konkuruje. Starší chlapci pro něj představují vzor, ke kterým vzhlíží, v partě nalézají dosycení, uznání. V partě jedná bez zábran, zkratkovitě, zapomíná na své povinnosti.

Jednak touží po prožitku dobrodružství, jednak si chce zachovat image. Dokáže rozlišit, co je správné, ale neumí říci ne, nechá se vyhecovat.

Inklinuje k chlapcům „stejně krevní skupiny“, naznačena tendence k vytváření užší koalice. Dokáže být nenápadným členem v šedi skupiny, pasivní, líný, účelový. Sebestředný, zaměřený na vlastní prospěch.

Ze zprávy třídního učitele vyplývá, že v adaptační fázi byl nejistý, snažil se akceptovat řád, přijímat kritiku. Během pobytu došlo k velkému zhoršení. Patřil k nejproblémovějším chlapcům ve skupině. Byl živelný, neukázněný, předvádívá, podílel se na ničení majetku zařízení, přidával se k problémovějším jedincům. Mezi dětmi byl oblíbený, na dospělé býval drzý, bez respektu, přetvařoval se, navenek spolupracoval, za zády byl nevyzpytatelný. V hodinách byl bez zájmu, nepracoval, pokud začal, u činnosti nevydržel a práci nedokončil. Orientace v učivu byla slabá. V hodinách nebyl schopen samostatné práce, výsledky hodnocení mu byly lhostejné. Na konci pobytu odevzdával prázdný papír. Schopnost porozumění, zapamatování a znovu vybavení se jeví v pásmu slabšího průměru. Slabých výsledků dosahoval ve verbálním i grafickém projevu, písmo kostrbaté. Projevy specifických poruch učení, dyslexie.

Ze zprávy vychovatele vyplývá, že v adaptačním období se snažil přesvědčit sám sebe i okolí, že chce být bezproblémovým, respektujícím. Byl přístupný, vyhledával dospělé, které si ovšem pečlivě vyseletoval. Některé autority beze zbytku uznával a respektoval, jinými opovrhoval. V dalším období se jeho výběrovost vůči autoritám ještě více vyhranila a zúžila. Postupně se u něj projevoval i nedostatek vnitřní kontroly. Měl problémy se sebevztahem a přijetím sebe samého. Měl problém přijmout omezení a respektovat normy, jeho chování jeví prvky asociálního charakteru. V kolektivu vrstevníků se projevoval jako vůdčí typ, svoji pozici si účelově budoval. Ve skupině vrstevníků byl oblíben, pokud měl možnost, raději se začleňoval mezi starší a problémovější chlapce. Povinnosti si plnil pouze pod tlakem bodového systému, nikoliv z vlastní iniciativy. Kritiku přijímal pouze v individuálním kontaktu.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý 12. 4. 2011 umístěn do Výchovného ústavu, Dětského domova se školou, Středisko výchovné péče, Základní škola, Střední škola, školní jídelna Vítězství 70, Děčín 32.

Po příchodu do zařízení byl umístěn na oddělení DDS, kde si dokončil povinnou školní docházku. Od školního roku 2011/2012 byl zařazen do prvního ročníku dvouletého oboru vzdělávání Stavební práce na Střední škole při zařízení. Umístěn byl v rámci VÚ.

Z hodnotících zpráv VÚ vyplývá, že se jedná o mladistvého bez známek hrubšího narušení psychiky, projevu a emočního doprovodu ve smyslu psychopatologie. Osobnost je jednodušeji strukturovaná, orientovaná na běžné konzumní hodnoty a zájmy. Nedo zralý ve složce emoční a sociální. Emočně lehce nevyvážený a labilní. Běžné společenské normy zachovává. Osobnost intelektově i rozumově disponovaná ve spodním pásmu průměru. Sociálně průměrně zdatný, v poslední době přizpůsobivý, adaptabilní a submisivní. Rozumová kontrola chování je na průměrné úrovni.

Ve skupině vrstevníků zaujímá pozici v blízkosti středu, přičemž inklinuje k problémovým jedincům. Dospělého jako autoritu přijímá výběrově, do opozice jde zpravidla, pokud cítí oporu v ostatních chlapcích.

Na konci školního roku 2011/2012 byl ze tří předmětů klasifikován stupněm nedostatečně. Z tohoto důvodu byl ve školním roce 2012/2013 znovu zařazen do prvního ročníku výše zmíněného oboru. Nyní prospěl a postoupil do druhého ročníku. Opakovaně byl řešen v rámci odborného výcviku pro nekázeň, odmítání, odmítání práce, svévolné odcházení z praxe apod.

Jakub se během svého působení u nás dopustil několika porušení vnitřního řádu, byl pozitivně testován na přítomnost THC v moči, opakovaně utekl:

dne 31. 7. 2012 se nevrátil ze zrušené dovolenky - vrátil se až 1. 8. 2012,

dne 12.8.2012se nevrátil ze samostatné vycházky – 14. 8. 2012 byl zadržen PČR,

dne 27. 12. 2012 se nevrátil z dovolenky od matky – až 10. 1. 2013 byl zadržen PČR.

Dále byl řešen PČR pro krádeže, opakované porušování domovní svobody aj.

Na dovolenky momentálně nejedí pro své problémové chování během nich, s matkou není v kontaktu.

V září by měl pokračovat v započatém studiu druhým ročníkem. Termín závěrečných zkoušek bude stanoven na červen 2014, vzhledem k tomu, že Jakub dosáhne zletilosti již 26. 4. 2014, je možné, že obor ani nedokončí, pokud u nás nezůstane formou dobrovolného pobytu či prodloužením ústavní výchovy do vyučení.

4.5 Kazuistika č. 5

Rodinná anamnéza

Matka 41 let, základní vzdělání, nezaměstnaná. Otec 42 let, základní vzdělání, nezaměstnaný, pobírající částečný invalidní důchod. Sourozenci: bratr 12 let, bratr 5 let. Oba jsou v péči rodičů. Milan vyrůstal ve společné domácnosti rodičů spolu s mladšími sourozenci. Často utíkal ke své babičce, dle které otec protěžuje mladší chlapce, Milana bije. Rodiče to popírají, Milan sám to nikdy nepotvrdil. Rodina se často stěhuje. Žije převážně ze sociálních dávek.

Osobní anamnéza

Milan se narodil z prvního těhotenství matky, první porod, který proběhl ve 39 týdnu, porodní hmotnost 2500g a výška 46 cm, prodělal novorozeneckou žloutenku. Jinak běžné dětské nemoci, hospitalizován pro hypertenzi, kolísavý tlak, sledován na kardiologii, byl dva měsíce v Dětské ozdravovně Javorník pro obezitu.

Rodiče opakovaně podávali k soudu návrh na úpravu práv a povinností k nezletilým dětem, vždy ho vzali zpět. V roce 2009 podali návrh na nařízení ústavní výchovy a tím, že mají se synem problémy a situaci nezvládají. Milan se dopouštěl záškoláctví, stýkal se prý většinou s dospělými muži nevalné pověsti, utíkal z domova, dopouštěl se trestné činnosti či přestupků (krádež v obchodě, kola, výtržnictví, vloupání do objektu). Rodiče na oddělení péče o dítě přicházeli střídavě s tím, že výchovu nezvládají, jindy uváděli, že se Milan polepšil, neutíká apod. Soud nezletilému uložil 5. 2. 2010 opatření, dohled probačního úředníka.

Dne 7. 6. 2010 okresní státní zastupitelství podalo návrh na uložení opatření, ochrannou výchovu nezletilému s odůvodněním, že se nezletilý dopustil činu jinak trestného ve stádiu pokusu. Vzhledem k opakované závažné trestné činnosti, již uloženému opatření, které se minulo účinkem, soud návrhu vyhověl a Milan byl 30. 9. 2010 umístěn do Dětského diagnostického ústavu Liberec.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Dětském diagnostickém ústavu Liberec byl od 30. 9. 2010 do 16. 11. 2010. V průběhu pobytu byl vyšetřen psychologem. Závěrečnou zprávu vypracovali rovněž vychovatelé, speciální pedagog, třídní učitel, sociální pracovníce a zdravotní sestra.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že jeho aktuální intelektový výkon se nachází v pásmu lehké mentální retardace. Test odrážel sníženou úroveň rozumových schopností, školní absenci, stimulačně chudé výchovné prostředí s nízkou sociokulturní úrovní v dětství. Dále byly zjištěny specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie. Milan ve škole nelibě nesl nárážky spolužáků, že je „hlupák“, do školy tedy raději nechodil, čas trávil se závadovou partou. Osobnostně se jedná o chlapce úzkostného, s nízkou silou ega, s pocity vlastní nedostačivosti a osamělosti. Snadno se rozruší, proměnlivý v postojích a zájmech. Vyhýbá se zodpovědnosti, má sklon vzdávat se. Vůči dospělým je spíše nedůvěřivý, nicméně se snaží o navázání vztahu, je ochotný ke spolupráci. Ve výchovné skupině si v přítomnosti dospělého hlídá své hodnocení, je klidný, opatrný, cení si společenského uznání. Za zády se jeho chování diametrálně liší. Mravní normy nemá interiorizovány, chybí mu svědomitost. Schopnost sebekontroly je snižena, potenciál k agresivnímu chování je zvýšen, snížená frustrační tolerance, zvýšená afektivní dráždivost. Prosociální tendence nechybí, nejsou natolik zvnitřněny, aby se v tomto smyslu dokázal chovat spontánně i bez přítomnosti korigující autority.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že se u Milana jedná o poruchu chování disociálního, asociálního i antisociálního charakteru. Asociálnímu způsobu života je navykklý, tato socialita je již poměrně zvnitřněna. Je zde však patrný i určitý výchovný vliv rodiny, emoční i morální základ. Ve svém chování velmi účelový, před zraky dospělého se snažil získat pozitivní hodnocení, za jeho zády měl snahu po vedoucí, respektované pozici mezi ostatními dětmi, zastrašoval je svou fyzickou konstitucí,

vyhrožoval jim. Náhled na vlastní chování chyběl. Ve školním výkonu a přístupu ke školnímu vzdělávání jako takovému bylo patrné velké zameškání, snížené intelektové schopnosti a specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie).

Ze zprávy učitele vyplývá, že v době nástupu do DDÚ byl žákem 7. postupového ročníku, 8. rokem školní docházky. Opakoval 6. postupový ročník, přičemž poslední ukončená klasifikace je z 5. ročníku základní školy. Doposud byl žákem čtyř základních škol. ZŠ Jirkov, ve které strávil nejdelší období, ve své zprávě uvedla, že Milanovy projevy vybočovaly z normy, byl nespolehlivý, chorobně lhal, nerespektoval učitele jako autority. Byl řešen pro šikanu. Tyto obtíže u Milana trvaly až do nástupu na druhý stupeň. Škola charakterizovala jeho osobnost jako asociální, kdy navazoval vztahy s asociálními jedinci i skupinami. Neměl vztah k povinnostem, byl apatický, líný. Učivo si neosvojoval, prospěch měl nedostatečný, byl bez zájmu a snahy cokoli změnit a zlepšit. Rodiče se snažili se školou spolupracovat, chlapcovu výchovu však nezvládali, matku Milan nerespektoval vůbec, otce výjimečně. Ke konci školního roku před nástupem do VÚ jich chlapcovo záškoláctví kryli.

V adaptační fázi v DDÚ byl klidný, snažil se přizpůsobit, neupozorňovat na sebe, navazoval kontakty s dospělými i spolužáky, komunikoval normálně, přijal normy, respektoval je, dokázal vycházet i s emočně labilními žáky. Vše podřídil tomu, aby se vrátil domů. Již v této době byly zaznamenány prvky účelového chování, které se stále stupňovalo, hodně se ovládal, bylo u něj zřejmé napětí. Děti si stěžovaly na jeho agresivní chování k nim, pokud nebyl přítomen dospělý. Byly chvíle, kdy se neovládl a pak reagoval podrážděně, drze i na dospělého. Ke spolužákům s náznaky agrese, výbuchy zlosti. Dokázal se omluvit. V této oblasti byl mimořádně zdatný. Svou vinu přiznával, i když viníka hledal vždy v někom jiném. Využíval svou silnou postavu k zastrašování menších spolužáků, ostatní ho uznávali jako autoritu, v některých vyhocených situacích zasahoval a využil svého respektu ke zklidnění.

Výukově patřil mezi velmi slabé žáky, učivo si osvojoval velmi obtížně, výsledky byl většinou nedostatečné. Byl zde patrný vliv intelektu, nezájmu, nízké motivace a specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie). Působil, jako by všechno znal, všemu rozuměl, výsledky však byly zcela nedostatečné.

Ze zprávy vychovatele vyplývá, že v prvních dnech v DDÚ byl nekonfliktní, ochotný, bez většího napětí, to bylo spíš skryté. S přibývajícými dny se zvyšoval počet okamžiků, kdy měl potřebu ventilovat svůj agresivní potenciál, zvýšené napětí. Svou agresi potlačoval, napětí se snažil skrýt za úsměv.

Ve skupině se nejdříve stavěl do role pomocníka, dokázal vhodně a trefně upozorňovat ostatní děti, byl i poměrně trpělivý a snaživý. Ve skupině začal postupně dominovat, dostával se do role šéfa skupiny, měl tendenci druhé napomínat, kibicovat, rozkazovat. Někdy se hůře ovládal, ventiloval svůj hněv na druhé. Občas vyhledával konflikty, kdy i pod drobnou záminkou startoval, býval pak vyhrožující a vulgární. Ve skupině s menšími dětmi byl nespokojený, tíhnul ke starším. Prohřešky starších kluků omlouval. Nabyl dojmu, že se zde chová ve srovnání s domovem vzorně, neměl náhled.

Dospělé respektoval. Byl přístupný domluvě. Dokázal se chovat i familiárně. Rozuměl humoru, ovšem někdy překročil hranice. Při výčitkách, výhradách protestoval, diskutoval. Při důrazném jednání byl nevyzpytatelný, ohrožující, lépe vycházel s ženami. Chtěl být viděn v dobrém světle. Snažil se hledat cestičky, výhody, výmluvy, aby nemusel dělat pro něj nepopulární činnosti. Zahleděn do svých pravd, ze kterých neustoupil.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý umístěn do Výchovného ústavu, Dětského domova se školou, Středisko výchovné péče, Základní škola, Střední škola, školní jídelna Vítězství 70, Děčín 32.

Po svém příchodu byl zařazen na oddělení dětského domova se školou, kde si dokončil povinnou školní docházku. Dle hodnocení za toto období se Milan adaptoval poměrně úspěšně. Přizpůsobil se řádu zařízení. Byly zaznamenány drobné problémy s vymezením se vůči skupině, kde se střetli chlapci se snahou být vůdčím členem skupiny. Po rozdělení těchto jedinců došlo k Milanovu zklidnění. Nejednalo se však o významnou vnitřní změnu. Pouze změnou vnějších podmínek došlo ke zmírnění četnosti jeho agresivních projevů. Byl do jisté míry schopen korekce svého jednání, ale bez akceptace vlastního podílu na konfliktních situacích. Ke školním povinnostem přistupoval laxe, bez většího zájmu. Dokázal hovořit o tom, co by chtěl, ale aniž

by vyvinul aktivitu ze své strany. Vzhledem k úzké spolupráci mezi školou a výchovou, zvýšenému dohledu v tomto směru a vytvoření individuálního plánu akceptujícím specifické poruchy učení, byl Milan k výkonu do jisté míry „dotlačen“ a jeho výsledky se ke konci povinné školní docházky zlepšily.

Od školního roku 2012/2013 byl zařazen do běžné skupiny ochranné výchovy na oddělení VÚ a do prvního ročníku dvouletého oboru vzdělávání Stavebné práce na Střední škole při zařízení. Zde by se daly jeho studijní výsledky charakterizovat jako podprůměrné, pracovní tempo jako pomalé. Na konci školního roku prospěl ze všech předmětů s průměrem 2, 56 a navzdory výše řečenému patřil v tomto ohledu mezi lepší žáky třídy a ve srovnání s předešlým pololetím se u něj jednalo o zlepšení, kdy si většinu předmětů zvládl vylepšit o jeden klasifikační stupeň. Postoupil do dalšího ročníku. Prognosticky se u Milana dá očekávat úspěšné dokončení započatého studia.

Celkově se dle zprávy psychologa jedná o chlapce se sníženou úrovní rozumových schopností s pocity nedostačivosti a osamělosti. Na jeho vývoj má vliv nepodnětné, dysfunkční rodinné prostředí, kdy nezle opominout ani vliv genetického vybavení. Je proměnlivý v postojích a zájmech, úzkostný. Vůči autoritám je nedůvěřivý, nicméně ochotný a schopný spolupráce. Za zády dospělých pak expanduje, silově se prosazuje v kolektivu vrstevníků, kdy již dorostl do role staršího mazáka, kterou před pedagogy skrývá. Snaží se na slabších vymáhat různé služby, věci, které se pak pokouší legalizovat sepsáním smluv a dohod. Toto chování má výrazné znaky šikany, do vyřešení situace se Milan z pravidla na nějaký čas stáhne do pozadí a vyčkává, až se situace „uklidní“. V tomto období pak účelově prezentuje předsevzetí napravit se, uvědomění si vlastních chyb a nevhodnosti předešlého jednání. Jedná se o asociální až antisociální rozvoj osobnosti s emočně nestabilními rysy.

4.6 Kazuistika č. 6

Rodinná anamnéza

Matka 41 let, základní vzdělání, pracující, otec 41 let, v současné době je ve výkonu trestu odnětí svobody. Sourozenci: bratr 21 let, bratr 19 let, nejsou ve spisové dokumentaci blíže specifikováni, dle dostupných informací je nejstarší bratr drogově závislý a sporadicky se vyskytuje v místě bydliště matky. Sestra, 17 let, je umístěna

ve výchovném ústavu. Ostatní sourozenci nejsou uvedeni, měli by být umístěni v náhradní rodinné péči. Rodiče v době narození Mikuláše byli v rozvodovém řízení, s otcem není prakticky žádný kontakt, je opakovaně ve výkonu trestu odnětí svobody. Matka od té doby měla několik partnerů.

Osobní anamnéza

Mikuláš je ze sedmého těhotenství, sedmý porod, který proběhl ve 40. týdnu, porodní váha 2800g, výška 50 cm. Při porodu byl přidušen. V dětství prodělal běžné dětské nemoci, plané neštovice. Očkován byl dle očkovacího kalendáře. Časný psychomotorický vývoj byl opožděn.

Do jeslí nechodil. Rok před nástupem do povinné školní docházky nastoupil do mateřské školky, žili v Tachově, tehdejší partner matky ho fyzicky týral. Z tohoto důvodu byl Mikuláš na žádost matky umístěn v Dětském domově Trnová. Po necelém roce se vrátil zpět k matce. Rodina měla finanční problémy, často se stěhovala, bydleli i po ubytovnách, známých.

Od nástupu do školy začaly výchovné problémy, zejména vulgarita, agresivita. Již od 1. třídy je v péči psychiatrické ambulance a medikován. Každoročně na několik týdnů až měsíců byl hospitalizován v dětských psychiatrických léčebnách. Ze zprávy Psychiatrické léčebny Opařany vyplývá, že Mikuláš byl shledán jako neuroticky se vyvíjející, jeho poruchy chování mají rysy poruchy socializované, nesocializované i hyperkinetické. Na základě této zprávy podal Odbor sociálních věcí Praha 3 návrh na předběžné opatření, které bylo vykonatelné dne 7. 9. 2010 a 17. 9. 2010 byl nezletilý přijat do Dětského diagnostického ústavu U Michelského lesa, Praha 4.

Umístění v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

V Dětském diagnostickém ústavu U Michelského lesa byl od 17. 9. 2010 do 9. 11. 2010. V průběhu pobytu byl vyšetřen psychologem. Závěrečnou zprávu vypracovali rovněž vychovatelé, speciální pedagog, třídní učitel, sociální pracovníce a zdravotní sestra.

Ze zprávy psychologa vyplývá, že se kontakt naváže rychle, snadno, je komunikativní, nemá zábrany. Na své problémové chování nemá náhled, bez ostychu

a viny vše popisuje, přesvědčuje, že v prostředí Žižkova s jiným přístupem a chováním neobstojí, později připouští bažení po penězích a věcech, na které matka nemá finanční prostředky.

Po celou dobu psychologického vyšetření byl znatelný psychomotorický neklid, snadno se nechal rozptýlit, k úkolu byl málo motivovaný. Aktuální intelektový výkon je v hraničním pásmu defektu, přičemž je zde značný podíl zanedbání. Přetrvávají nekorigované specifické poruchy učení, dyslexie a dysortografie. V chování jsou výrazné projevy impulzivity, nezdrženlivosti, snadné překračování mezí vůči vrstevníkům, ale i dospělým. Neklid, značné sklony k verbální a fyzické agresivitě. Dokáže připustit chybu, ale jen velmi krátkodobě, bez přenosu do reálného chování. Chování je na organickém podkladě, výrazná insuficience rodiny, absence pozitivních příkladů a hodnot i autority. Později vazba na problémovou partu. V zařízení ho pravidelně navštěvuje matka, na rozdíl od starší sestry, kterou po dobu jejích pobytu u nás nenavštívila. Oproti sestře mají Mikuláš s matkou lepší vzájemný vztah. Během pobytu v DDÚ mu byla uložena ochranná výchova.

Ze zprávy učitele vyplývá, že si obtížně zvykal na nové prostředí. Stanovená pravidla obcházel, režimové požadavky nedodržoval. V kolektivu vystupoval suverénně, mezi dětmi oblíbený nebyl. Vyhledával problémové jedince, spolužáky šikanoval. Autoritu dospělého nerespektoval, pokyny vyučujícího obcházel. O výuku neměl zájem. Při hodině vyrušoval, nedokázal se delší dobu soustředit na výuku. Byl hyperaktivní, svůj neklid nebyl schopen ovládnout. Během hodiny opakovaně opouštěl své místo. Na výtky reagoval drzými připomínkami. Jeho chování se obtížně korigovalo. Na školních výsledcích mu nezáleželo. Běžné formy motivace nefungovaly. Materiálně založený, zajímali ho pouze vlastní výhody a uspokojování potřeb.

V zátěžových situacích byl verbálně i brachiálně agresivní. Neměl v tomto ohledu pud „sebezáchovy“, provokoval starší a silnější chlapce. K děvčatům se choval neurvale, dívkám se posmíval a upozorňoval na jejich nedostatky. Dokázal být vůči nim i fyzicky agresivní. Manuální práci se vyhýbal, je nešikovný. Mikuláš byl sebestředný, sociálně zdatný, kontakt navazoval spontánně. Mezi spolužáky vyvolával konflikty, nebyl ochoten respektovat žádná pravidla. Neměl vyhraněné zájmy, volný čas trávil

s partou „výrostků“. O své budoucnosti a dalším fungování neměl žádné představy. Vyžadoval důsledný přístup.

Ze zprávy speciálního pedagoga vyplývá, že adaptace u chlapce byla problémovější, v prvních dnech se odmítal přizpůsobit režimu zařízení, byl negativistický, drzý.

Autoritu dospělých respektoval s častými výhradami, porušoval stanovená pravidla, pokud se dostal do afektu, neváhal jít do otevřeného střetu, dospělým tykat, vulgárně nadávat. Později se jeho chování zlepšilo, snažil se účelově přizpůsobit, ne vždy se mu však dařilo. Ve skupině dětí inklinoval ke starším negativním vzorům, prosazoval se agresí. Vůči slabším dětem byl často hrubý. Zpočátku se snažil získat obdiv vyprávěním o své předcházející trestné činnosti, loupežných přepadeních. V zátěžových situacích velmi rychle podléhal afektu, kdy byl vulgární, verbálně i brachiálně agresivní. Nemá příliš motivace korigovat své chování, tvrdí, že nic horšího než ochranná výchova už ho stejně nemůže potkat. Zvykl si na negativní hodnocení tak, že sám sebe již negativně vnímá. Lze jej však motivovat přes jeho dobrý vztah k matce, kterou má velmi rád, dokáže se snažit, aby mohl na víkend domů.

Byl zdrojem častějších sporů a konfliktů mezi dětmi. Sebevědomí měl neadekvátně zvýšené, na své chování neměl téměř žádný náhled, kritické hodnocení většinou nepřijímal. Volní vlastnosti byly slabé, byl nezdrženlivý, lehkomyšlný, málo vytrvalý, podléhal často střídání nálad, byl orientovaný na rychlé uspokojování svých potřeb. Zájmovou sféru neměl vyhraněnou, preferoval konzumní způsob zábavy, rád se zapojoval do kolektivních míčových her. Hygienické i pracovní návyky bylo třeba budovat a upevňovat. Byl nepořádný, líný, k druhým hrubý a vulgární, neměl zafixované základní zdvořilostní fráze. Na návštěvě matky a víkendy doma se vždy těšil. Mikuláš byl veselý, ale těžko zvladatelný kluk, který se nerad přizpůsoboval jakémukoliv vedení. V průběhu pobytu v DDÚ se naučil účelově trochu své chování ovládat. Speciální pedagog doporučil důsledné vedení a téměř stálou kontrolu.

Na základě rozhodnutí pedagogické rady ústavu byl nezletilý umístěn do Dětského domova se školou Načeradec. Zde byl od 9. 11. 2010 do 27. 1. 2012.

Ze zprávy DDS vyplývá, že se v tomto zařízení Mikuláš celkem rychle aklimatizoval a zapojil do dění v něm, i přes to, že prakticky hned po svém příchodu se stal obětí šikany, kdy mu chtěli jiní tři chlapci ublížit, sexuálně ho obtěžovali, což bylo v řešení PČR. Vztah k autoritám i kolektivu byl dosti problematický, rovněž tak dodržování vnitřního řádu a režimových prvků. Velmi těžce se podřizoval jakémukoliv řádu a systému, přesto díky důslednému vedení pedagogických pracovníků pochopil, že se daným požadavkům musí podřídít a respektovat je. Také z těchto důvodů byl začleněn k pravidelným odborným konzultacím psychologa, na pravidelné týdenní terapie, které rovněž příznivě ovlivňovaly Mikulášovu socializaci. Postupně si utvrdil svou pozici mezi chlapci, věděl, co si ke komu mohl dovolit, aby nevznikl konflikt, co koho z chlapců vyprovokuje. 31. 12. 2010 se dopustil útěku. Po návratu do ústavu se nějaký čas choval v rámci norem, občasné až vzorně. Vůči vychovatelům jednal slušně, pokyny si plnil. Toto chování se střídalo s odmítáním, výmluvami a odmítáním i sprostými nadávkami. Neustále se dotěrně vyžadoval půjčení peněz, kdy uprošťoval, sliboval, mluvil a mluvil. Jeho přístup k osobní hygieně se zlepšil, myl se již samostatně a pravidelně. Úklid skříňky s vlastními věcmi bylo potřeba kontrolovat.

Na základě rostoucího problémového chování Mikuláše, zejména odmítání medikace, pozitivní testy na přítomnost THC v moči, verbální i brachiální napadání ostatních apod. byl umístěn v Psychiatrické léčebně Opařany. Po návratu z Opařan bylo jeho chování dále nezvladatelné, odmítal užívat medikaci, nespolupracoval, odmítal se učit do školy, provokoval slabší chlapce, utíkal. Nefungovaly u něj žádné výchovné prostředky, neakceptoval výchovná opatření. Po dovolence u matky byla u něj nalezena marihuana, kterou se pokoušel propašovat do zařízení. 7. 12. 2011 surově zbil dva chlapce, následně zdemoloval zařízení klubovny a utekl ze zařízení. Dále ukradl klíče vychovatelce, otevřel si sborovnu, kde další vychovatelce ukradl mobilní telefon. Dne 3. 1. 2012 opět utekl ze zařízení, zadržen byl 7. 1. 2012. V tomto měsíci utekl ještě dvakrát.

Celkově DDÚ hodnotilo Mikulášovo chování jako velmi neuspokojivé, chlapec neměl výčitky svědomí vůči těm, kterým ublížil a agresivita vůči dětem i dospělým měla graduující charakter. Prakticky všechny výchovné prostředky a opatření se u něj

míjela účinkem. Mikuláš nerespektoval ani vnitřní řád zařízení, ani základní normy společenského chování.

Na základě výše řečeného byl nakonec k 27. 1. 2011 přemístěn do Výchovného ústavu, Dětského domova se školou, Středisko výchovné péče, Základní škola, Střední škola, školní jídelna Vítězství 70, Děčín 32. Zařazen byl na oddělení pro děti s extrémními poruchami chování, které je specifické výraznějšími režimovými prvky, snížením počtu dětí na skupině z osmi na šest a navýšením počtu pedagogických pracovníků z jednoho na dva vychovatele a jednoho asistenta.

Dle hodnocení vychovatele z VÚ Děčín byla adaptace chlapce na nové prostředí problematická, z počátku odmítal přijmout režim oddělení. Dle svých slov si vždy dělal, co chtěl, a to i za cenu napadení výchovného pracovníka, k čemuž v minulém zařízení došlo několikrát. Po pečlivém seznámení Mikuláše s vnitřním řádem zařízení, s jeho povinnostmi a při nastavení pevných mantinelů, v jeho chování a vystupování došlo, patrně účelově, ke zklidnění a bezproblémovému zařazení do výchovné skupiny. Hygienické návyky u něj dosud nebyly dostatečně fixovány a byla nutná neustálá kontrola. Byl nepořádný, nerad se koupal, převlékal do čistého, jen s námahou si dokázal udržet pořádek ve svých osobních věcech.

Ve škole byl poměrně chválen, dobře reagoval na kladné hodnocení a pochvalu, kterou vnímal pozitivně, což ho motivovalo k učení. Nutno podotknout, že zde byl výrazně ponížen počet žáků ve třídách, učitel měl k dispozici asistenta a i v dopoledních hodinách byl na pracovišti přítomen speciální pedagog, který mohl fungovat v rámci krizové intervence či jako odlehčovací faktor ve vyhočených situacích.

Mikuláš vyžadoval celkově velmi důsledný přístup, stálé vedení k pozitivním aktivitám a neustálou kontrolu. Velkou motivací byla dovolenka u matky.

Na tomto oddělení si chlapec dokončil povinnou školní docházku, k 3. 9. 2012 přešel na skupinu ochranné výchovy a současně byl zařazen do prvního ročníku dvouletého učebního oboru Stavební práce na Střední škole při našem zařízení.

Dle hodnocení psychologa z VÚ Děčín je Mikuláš intelektově v pásmu defektu, přetrvávají nekorigované specifické poruchy učení, dyslexie a dysortografie. V chování

jsou stále patrné výrazné projevy impulzivity, nezdrženlivosti a překračování mezí vůči vrstevníkům, ale i k dospělým. Výrazný neklid s pohotovostí k verbální ale i fyzické agresivitě. Chování je na organickém podkladě s výraznou insuficiencí v rodině. Na své závadové chování a jednání nemá náhled, kritické hodnocení nepřijímá, možnost městnání afektu s fyzickou agresivitou. Podléhá často střídání nálad, je orientovaný na rychlé uspokojování svých potřeb. Medikaci odmítá, využije jakoukoliv možnost se jí vyhnout, což má negativní vliv na jeho chování. Hodnotový systém je silně podprůměrný, převážně parazitních kvalit. Zájmy jsou nevyhraněné, preferuje konzumní způsob zábavy. Pracovní dovednosti a návyky jsou na velmi slabé úrovni. Během krátkého pobytu v našem zařízení se alespoň malou měrou naučil účelově korigovat své chování a jednání.

Jeho studijní výsledky byly silně podprůměrné. Na konci školního roku 2012/2013 neprospěl z šesti předmětů. Příčinou tristních výsledků, na rozdíl od předešlého období, zde může mimo jiné být navýšený počet chlapců ve třídách (až 14) a asistent pedagoga je jen v rámci odborného výcviku.

Za sledované období se dopustil následujících útěků:

dne 10. 10. 2012 utekl ze zařízení a sám se téhož dne vrátil,

dne 24. 10. 2012 utekl z ústavu a dne 27. 10. 2012 se sám vrátil,

dne 2. 11. 2012 utekl z ústavu a téhož dne byl zadržen pracovníky ústavu a vrácen zpět,

dne 2. 1. 2013 se nevrátil z vánočních prázdnin a až 4. 1. 2013 se opožděně vrátil sám,

dne 20. 2. 2013 nevrátil se z dovolenky od své matky a dne 22. 2. 2013 se vrátil sám,

dne 26. 2. 2013 utekl při přechodu do jiné budovy, týž den vrácen zaměstnanci,

dne 22. 5. 2013 nevrátil se zpět do zařízení po nemoci, vrátil se dne 23. 5. 2013,

dne 1. 6. 2013 utekl při úklidu společných prostor, týž den vrácen zaměstnanci.

Za dobu svého působení v rámci VÚ byl dále opakovaně řešen pro drobné krádeže v zařízení i mimo něj, pro šikanu vůči slabším chlapcům, vyhrožování, verbální

i fyzické napadání ostatních chlapců i dospělých. Vůči pedagogům se tohoto dopouští zpravidla, pokud je mu zabráněno v uspokojení jeho aktuálních potřeb (kouření v nočních hodinách apod.). Vůči chlapcům dílem pro zábavu, dílem pro získání osobního prospěchu či v rámci vzájemných konfliktů. Často chlapce provokoval, narušoval jim osobní prostor, prohledával jim a přivlastňoval si jejich věci. Opakovaně byl pozitivně testován na přítomnost návykových látek v moči (metamfetamin, THC), kdy výrazné zhoršení v tomto smyslu jsme zaznamenali po výskytu drogově závislého bratra v místě bydliště matky, se kterým se Mikuláš stýká v době dovolenek. Celkově velmi rychle překračoval hranice, v komunikaci byl rozpínavý, ve chvíli kdy vycítil nejistotu či submisivnější založení vychovatele prudce expandoval.

V rámci letních prázdnin 2013 jeho chování vygradovalo do té míry, že byl přemístěn do Výchovného ústavu Ostrava – Hrabůvka, odloučené pracoviště Polanka nad Odrou – Janová.

5 Specifikace projevů poruch

5.1 Kazuistika č. 1

Jedná se o žáka, který pocházel z nevhodného rodinného prostředí a jehož chování se jevílo jako problémové již na prvním stupni, kdy změnil školu a byl vřazen do třídy s dětmi s těmito poruchami. Výrazně negativistický přístup umocňoval vulgárními projevy, poškozováním majetku a nepřiměřeným chováním vůči dospělým. Matka na jeho usměrnění nestačila. Tento žák se přes dětskou psychiatrii a středisko výchovné péče dostal i do situace, kdy byl opakovaně řešen policií. Během uvedeného období mu byly diagnostikovány ADHD a specifické poruchy učení, konkrétně dyslexie a dysortografie. Kombinace výše uvedeného, nedostatečné rozvinutí morálně volných vlastností, výrazná absence autoregulace, tendence k šikanování a samozřejmě zkušenosti s drogami, se v důsledku projevíly v jeho odborné přípravě na budoucí povolání. Výrazné absentování, nerespektování autority učitele, nedotahování věcí do konce, nedůsledné plnění i lehčích úkolů, které mu byly zadávány zvlášť a opakovaně s patřičným vysvětlením a možným nástinem řešení, rozhodující měrou mělo podíl na jeho školním neúspěchu. Ještě před možností opakování se tento žák dostal do výkonu trestu.

5.2 Kazuistika č. 2

Nedostačivé rodinné prostředí s absentujícím otcem a výchovně slabou matkou, přivedlo tohoto žáka již na základní škole k opakovanému vyšetřování policií. Byl také umístěn do střediska výchovné péče, pro záškoláctví, šikanu a krádeže, které se následně opakovaly i doma, odkud také utekl. Záhy se tyto skutky začaly prolínat s přítomností alkoholu a marihuany, vše bylo završeno podezřením ze spolupachatelství na loupežném přepadení a další trestné činnosti. Při následném dobrovolném pobytu v dětském diagnostickém ústavu se opět prezentoval vysokou školní nepřítomností, což se promítlo v tom, že nemá dokončenou devátou třídu základní školy. Po psychologických vyšetřeních se mimo jiné potvrdily teze o školní zanedbanosti a dyslexie. Následovalo umístění do institucionální výchovy, kde se zmíněné problémy a další k nim patřící doprovodné jevy vyskytovaly, i když se určité mantinely podařilo

tomuto žákovi nastavit, a tak jej „dotlačit“ k závěrečným zkouškám. Vzhledem k jeho specifickým zvláštnostem, bylo nutné korigovat některé přístupy v odborném výcviku, zejména zadávání pracovních úkolů jak do skupiny, tak samostatných. Se soustavnou pomocí učitele a pravidelnou průběžnou kontrolou se podařilo minimalizovat dopad jeho specifické poruchy učení při jeho studiu. Uložení ochranné výchovy eliminovalo v rámci možností zařízení a systému institucionální výchovy, další nežádoucí projevy v jeho chování, které se na přechodnou dobu dostaly do regrese.

5.3 Kazuistika č. 3

V tomto případě žák pochází z úplné rodiny, která konverguje k sociálně slabším. Problémy se u něj začaly objevovat až na druhém stupni základní školy, jednalo se o záškoláctví, útěky z domova, případně nenávraty z pobytu venku, kdy doma odmítal sdělit, kde se nachází, vyhledával pobyt v partě, kde užíval alkohol a podílel se na činech jinak trestných. Jeho nedostatečné působení ve škole spočívalo v nepřipravenosti na vyučování, nenošení školních pomůcek a tristním prospěchu. Všechny tyto projevy byly umocňovány nespoluprací rodičů se školou, nedůsledným přístupem a odmítáním ambulantní péče výchovného střediska. Po pomyslném utržení ucha u džbánu, se kterým se chodí pro vodu, byl u tohoto žáka nařízen soudní dohled, který pro svou neúčinnost a chlapcovu další trestnou činnost, vyústil v uložení ochranné výchovy. Ze specifických poruch učení byla u tohoto žáka diagnostikována dyskalkulie, což po jeho přemístění z dětského diagnostického ústavu do výchovného ústavu a následném přijetí do učebního oboru, bylo bráno na zřetel. Zadávání, hodnocení a celkový přístup ve škole, byl přizpůsoben žakovým dispozicím. Vedle problémů se zvládnutím učiva v matematice, se tyto projevovaly také v odborné části jeho vzdělávání. V odborných předmětech měl problémy s technologickými výpočty a jinými početními úkony, práce mu byla zadávána po dílčích krocích a dlouho se žák pohyboval u lehčích úloh. Také u odborného výcviku se tyto projevovaly, byla nutná soustavná kontrola, čtení technologických výkresů, pracovních zadání a výpočty spotřeby materiálu, byly zpočátku řešeny výhradně za pomoci učitele. Postupně se podařilo, mechanicky, jednoduché a stále se opakující případy, které se následně v praxi uplatňují žákovi osvojit tak, že byl schopen zvládnout základní učivo a praktickou stránku oboru si začal osvojovat na poměrně dobré úrovni. V tomto

případě doplním informaci, že určitou a ne zrovna zanedbatelnou měrou k tomu přispěla jeho pozdější četná účast na produktivní práci – na konkrétních pracovních zakázkách a zájem, spolu s odpovědným přístupem, na pracovních brigádách, kterých se ve druhém roce studia účastnil. Po ukončení učebního oboru a platnosti ústavní výchovy, odešel ze zařízení zpět do místa trvalého bydliště, kde měl zajištěné zaměstnání.

5.4 Kazuistika č. 4

Tento žák pochází z rozvedené rodiny, kdy otec na chlapce výchovně nepůsobí, ani se s ním nikterak nekontaktuje. Matka na jeho výchovu nestačila a výchovné problémy na sebe nenechaly dlouho čekat. Díky kontaktu se závadovou partou, se také v tomto případě záhy vyskytlo záškoláctví, následně krádeže, nejprve doma, potom následovala trestná činnost na cizím majetku, alkohol a užívání drog. Při snaze z matčiny strany navštívit středisko výchovné péče, se chlapec rozhodl nespolupracovat, a to i pod výhrůzkami směrem k matce. Po nařízení ústavní výchovy a jeho následném umístění do dětského diagnostického ústavu bylo zjištěno, že má snížený intelekt a po školní stránce je zanedbaný. Potvrdila se také organicita, byla diagnostikována dyslexie. Dále se projevil jeho negativní vztah k původní rodině, nejvíce k otci, v případě matky se dalo hovořit o ambivalenci. Zanedbanost v oblasti morálně volných vlastností, nezájem o povinnosti jen dokreslovaly jeho asociální poruchu, patrný je v jeho případě rovněž vliv závadových jedinců. Ve škole byla evidentní jeho nedostatečnost, nebyl schopen samostatné práce, projevoval se bez zájmu, nepracoval. Po příchodu do výchovného ústavu a dokončení povinné školní docházky, byl zařazen do učebního oboru, kde se během prvního ročníku uvedené poruchy projevovaly, přetrvával nezájem o vzdělávání, poměrně častě se vyskytovaly problémy na odborném výcviku, kdy žák odmítal pracovat, choval se neukázněně, často se nechtěl v úvodu pracovního dne převléknout do pracovního oděvu, nebo svévolně opouštěl skupinu. První ročník si v následujícím školním roce zopakoval, jeho působení ve škole bylo v mezích přijatelných, výsledky z vyučování teoretického i praktického, jej uvedly do ročníku následujícího, i když je nutné konstatovat, že se problémy také v určité míře, během opakování prvního ročníku, vyskytovaly. Do druhého ročníku šel žák s tím, že se vyučí, značnou roli v tom sehrála jeho matka, která se s ním na nějakou dobu

přestala kontaktovat, a to s tím, že pokud nedokončí úspěšně učební obor, nevezme si jej k sobě domů. To mu vydrželo po celý druhý ročník, ale s blížícím se koncem školy a navázáním se na jiné závadové jedince v zařízení, se opět jeho chování začalo stupňovat v negativním smyslu a došlo ke zvýšení frekvence projevů poruch chování, které byly dosud viditelně v pozadí. Jsou známy dva případy, kdy se nepřímo podílel na pokusu o napadení pedagoga. V současnosti je tento žák před poslední částí závěrečných učňovských zkoušek a po jejich vykonání, půjde do místa trvalého bydliště.

5.5 Kazuistika č. 5

Chlapec pochází z úplné rodiny, která je sociálně slabá a neplní veškeré funkce. Na jeho výchově se značně podílí jeho prarodič – babička, od které je chlapec záměrně distancován. Nevyhraněné stanovisko, výchovný nezáměr o syna a nízká úroveň rodičů způsobily, že tito na něj podali návrh na nařízení ústavní výchovy, aby se jej opakovaně pokoušeli stáhnout zpět. Ve skutečnosti se žák dopouštěl záškoláctví, útěků z domova, krádeží, výtržnictví a vloupání do objektu. Na návrh okresního státního zastupitelství byla nakonec v tomto případě uložena ochranná výchova a následoval pobyt v dětském diagnostickém ústavu. Tam byly u tohoto žáka diagnostikovány dyslexie a dysgrafie a dále snížená úroveň rozumových schopností. Po příchodu do výchovného ústavu se adaptoval poměrně rychle a dobře, problémy se objevily s vymezením své pozice ve skupině, což u něj přetrvává dosud. V učebním oboru po splnění povinné školní docházky, se jeho práce ve škole zlepšila, alespoň, co se aktivity týče. Výsledky v teoretickém vyučování jsou silně podprůměrné, problémové jsou pro něj komplexní úlohy v odborných předmětech a samostatná práce. Také jeho písemný projev je velmi slabý, upřednostňováno je ústní zkoušení, kde je však patrná jeho nízká úroveň slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Naopak úspěch zažívá na odborném výcviku, kde dosahuje nadprůměrných výsledků, projevuje se odpovědným přístupem k pracovním povinnostem a dobrou prezentací na produktivní práci. Náročnější zadání je v úvodu probráno s učitelem a při pravidelné frekvenci kontrol, je schopen zvládnout i tyto. Autoritu pedagoga respektuje výběrově, osvědčil se u něj důrazný a přímý přístup, který také stojí za jeho pokrokem. V současnosti má před sebou poslední část závěrečné zkoušky. Po jejímž úspěšném vykonání půjde do domu na půl cesty, protože

k rodině se vrátit nechce. Zajímavostí v tomto případě je, že při soudním jednání, které proběhlo v zimě tohoto roku, kdy rodiče podali návrh na zrušení ochranné výchovy s tím, že si jej vezmou domů, se tento žák vyjádřil, že ochrannou výchovu zrušit nechce a že setrvá v zařízení do vyučení.

5.6 Kazuistika č. 6

Také tento žák pochází z nevhodného rodinného prostředí, otec opakovaně ve výkonu trestu, sestra ve výchovném ústavu, jeden ze starších bratrů drogově závislý. Problémy se v tomto případě vyskytly velmi brzo, prakticky již od nástupu do školy se projevovala agresivita a vulgarita. Již od 1. třídy byl pacientem psychiatrické ambulance a následně byl každoročně hospitalizován v dětských psychiatrických léčebnách. Po stanovení diagnózy dětskou psychiatrickou léčebnou, bylo chlapci uloženo předběžné opatření, které jej uvedlo do dětského diagnostického ústavu. Tam také během pobytu byla ústavní výchova změněna na ochrannou výchovu. Vedle poruch chování, diagnostikovány také poruchy učení – dyslexie a dysortografie. V učebním oboru dosahuje v průběhu prvního ročníku silně podprůměrných výsledků, tento ukončuje s nedostatečným prospěchem. Během odborného výcviku se prakticky vždy projevují silně jeho poruchy chování, které zpravidla v určité míře vždy výuku narušují. Žák se nevěnuje probíranému tématu, často je v jeho případě používán způsob individualizované výuky a ke skupině je přidělen asistent pedagoga. I přes veškeré snahy všech zainteresovaných a přes využití veškerých dostupných prostředků a opatření, byl výsledek jeho studijního působení takový, jak již bylo uvedeno. Na konci letních prázdnin uplynulého školního roku, byl pro stupňující se výchovné problémy a nezvladatelnost dočasně přemístěn do jiného zařízení, kde však také selhal a v současnosti pobývá ve vazební věznici

6 Závěr

Z jednotlivých kazuistik je patrné, že diagnostikované poruchy, ač rozdílné závažnosti, nepřehlédnutelnou měrou ovlivní nejen socializaci jednotlivce, ale také jeho výchovně vzdělávací proces. V něm se však dopad zmíněného vlivu netýká pouze dotyčného žáka, ale také školy, pedagogů, spolužáků a dalších osob, které se na něm podílejí. Každá porucha je vlastně anomálií, která nějakým způsobem překáží, vyčnívá nebo jinak na sebe upozorňuje, že tam nepatří. Veškeré projevy z těchto pramení, jsou zátěží pro vzdělávací proces, který se s nimi musí vyrovnat a řešit je. Ne vždy má k tomu dostatek vhodných prostředků a možností, ne vždy si s nimi úspěšně a hlavně efektivně poradí.

V uvedených případech je signifikantním znakem špatné rodinné zázemí, které svojí patologií zapříčiňuje rozvoj budoucího závadového chování jednotlivce a nedostatečně plní funkci primární socializace, která je výchozím předpokladem pro socializaci sekundární. Samozřejmě specifickým případem je organicita, která se takovému tvrzení vymyká, avšak vhodná a včasná práce s takovým dítětem, může znamenat hmatatelný pokrok v jeho rozvoji. První problémy se shodně vyskytují s nástupem do školy, jejich závažnost v průběhu let zpravidla graduje. Včasná intervence a zásadní zlom nenastaly v žádném z případů, a tak se přes středisko výchovné péče a dětský diagnostický ústav, dostali sledovaní žáci do výchovného ústavu. Následné obtíže s dalším vzděláváním po ukončení povinné školní docházky, jsou ve větší míře spojeny více s poruchami chování, než s poruchami učení. Ty se vyskytují zpravidla v kombinaci dyslexie a dysgrafie, dysortografie nebo ojediněle dyskalkulie, avšak významně nekomplikují zvládání učiva, zejména pak jeho praktickou složku.

Nezbytnost alespoň částečně fungujícího rodinného zázemí, i přes skutečnost nařízené institucionální výchovy, dokladuje případ kazuistiky č. 3 a č. 4, kdy se podařilo i přes počáteční nepříznivost situace dokončit učební obor, což bylo vzhledem ke školní neúspěšnosti na běžné ZŠ prakticky nereálné. Příklad č. 5, kdy rodinné zázemí existuje, avšak jedince v podstatě nepřijímá, je sice od předchozích dvou odlišný, ale směřuje

ke stejnému závěru, tady však dochází k vnitřní mobilizaci sil jedince, který tímto dokladuje reálnou hodnotu sekundární socializace.

Poruchy chování mají také společné jmenovatele, jakými jsou některé sociálně patologické jevy, jako je záškoláctví, závadová parta, užívání alkoholu a drog, z čehož následně vycházejí konkrétní poruchy, tedy neplnění školních povinností, nerespektování autority vyučujícího, výchovná nezvladatelnost, krádeže, šikana slabších spolužáků, a jiné. Takové aspekty v chování sledovaných žáků významným způsobem naopak do školní činnosti zasahují, a to nejen do teoretického, ale i do praktického vyučování. Proces vzdělávání tak díky nim, bývá často narušován, jeho kontinuita je zpřetrhána, některé situace jsou natolik hraniční, že se nezanedbatelnou část dne učitel věnuje udržení pořádku, zklidnění situace nebo improvizuje tak, jak se momentálně daný stav vyvíjí. Nežádoucí projevy také ovlivňují bezpečnost na pracovišti, což je jeden z hlavních zřetelů učitele, který nesmí být opomíjen za žádné situace.

Z uvedeného lze vyslovit tvrzení, že za současné situace ve společnosti je systém institucionální výchovy nezbytný a s výsledky fungující. Disponuje rozhodně více prostředky ke vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a chování, než běžné civilní školy. Díky těmto rozdílnostem lze konstatovat, že vzdělávání takových žáků, kteří byli kazuisticky diagnostikováni, nemůže běžná škola zvládnout, a proto je dobře, že naše školství s takovými otázkami pracuje a má v činnosti systém, který specifickým žákům vzdělávání umožňuje, čímž jim následně zprostředkuje možnost vstupu na trh práce. Samostatnou otázkou pak zůstává soustavná potřeba integrace, která dosud takových výsledků nedocílila.

7 Seznam použité literatury:

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN: 978-80-247-1733-3

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2000, ISBN: 80-7169-773-7

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, s. r. o., 2000, ISBN: 80-7178-151-7

AUGER, M. T., BOUCHALART, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, ISBN: 80-7178-907-0

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s. r. o., 1999, ISBN: 80-7178-214-9

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, s. r. o., 1997, ISBN: 80-7178-131-2

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, s. r. o., 1997, ISBN: 80-7178-294-7

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008, ISBN: 978-80-7387-014-0

PRŮCHA (ed.), J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2